

Wermann, Ivonne

**Sozialistische Persönlichkeiten statt Individuen
Staatliche Kinderbetreuungseinrichtungen im einheitlich sozialistischen
Bildungssystem der DDR**

BACHELORARBEIT

HOCHSCHULE MITTWEIDA (FH)

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Roßwein 2011

Wermann, Ivonne

**Sozialistische Persönlichkeiten statt Individuen
Staatliche Kinderbetreuungseinrichtungen im einheitlich sozialistischen
Bildungssystem der DDR**

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA (FH)

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Roßwein 2011

Erstprüfer: Prof. Dr. Matthias Pfüller
Zweitprüfer: Kornelia Beer

Bibliographische Beschreibung :

Wermann, Ivonne:

Sozialistische Persönlichkeiten statt Individuen

Staatliche Kinderbetreuungseinrichtungen im einheitlich sozialistischen Bildungssystem der DDR. 58 Seiten

Roßwein, Hochschule Mittweida/Roßwein (FH), Fakultät Soziale Arbeit,
Bachelorarbeit, 2011

Referat:

Die Bachelorarbeit beschäftigt sich zum einen mit der Persönlichkeitsentwicklung und -formung von Krippenkindern im einheitlich sozialistischen Bildungssystem der DDR. Staatliche Kontrolle und Einfluss prägten den Erziehungsalltag in den Kinderkrippen. Darauf aufbauend, wird auf den Entwicklungsprozess der Kinderkrippen von einer „reinen“ Aufbewahrungsanstalt zu einer pädagogischen Erziehungsstätte eingegangen. In diesem zweiten Kapitel liegt der Schwerpunkt auf den Kinderbetreuungseinrichtungen der DDR und der damit oft verbundenen frühen Trennung der Kinder von den Eltern. Der dritte und letzte Teil der Arbeit bezieht sich auf einen Roman, der von einer Person verfasst wurde, die im Kleinkindalter von der Mutter getrennt wurde. Hier liegen die Schwerpunkte in der „Zerstörung“ der Individualität eines Kindes und der frühen Trennung von der Mutter am Beispiel von Heimunterbringungen.

Die Individualität eines Kindes stellt eine erzieherische Herausforderung dar. Diese Herausforderung erfolgt am Beispiel der Montessori - Pädagogik zum Ende der Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

0 Einleitung.....	1
1 Das einheitlich sozialistische Bildungssystem der DDR	3
1.1 Ein Überblick über die Entwicklung des Bildungswesens in der DDR.3	
1.2 Die Kinderkrippe als erste Stufe im Bildungssystem der DDR	5
1.3 Das Individuum im Marxismus – Leninismus.....	6
1.4 Der „neue Mensch“	7
1.5 „Frühe Kindheit“ in der DDR	8
1.6 Exkurs in die Entwicklungspsychologie der „frühen Kindheit“.....	10
1.6.1 Der Begriff „Entwicklung“ und die Aufgaben der Entwicklungspsychologie	10
1.6.2 Ein entwicklungspsychologischer Überblick (0 – 3 Jahre)	11
1.6.3 Bindung	12
1.6.4 Persönlichkeitsentwicklung	15
1.6.5 Das Heim als Sozialisationsinstanz.....	17
1.7 Familie im Sozialismus	18
1.8 Persönlichkeitsformung und -entstehung innerhalb der Familie	20
2 Staatliche Kinderbetreuungseinrichtungen in der DDR	22
2.1 Entwicklungen im Krippensystem der DDR: von der Aufbewahrungsanstalt zur pädagogischen Erziehungsstätte	24
2.1.1 Wochenkrippen.....	25
2.1.2 Saisonkrippen	27
2.1.3 Dauerheime	28
2.1.4 Tageskrippen	28
2.2 Kritik an Kinderbetreuungseinrichtungen im Zusammenhang mit.....	29
Entwicklungsrückständen	29
2.3 Qualifiziertes Personal – ein Mangel im DDR-Krippensystem	30
2.4 Erziehungsprogramme und -konzeptionen in der DDR	31
2.4.1 Erziehungsprogramm 1 (1968 – 1984).....	33
2.4.2 Erziehungsprogramm 2 (1985 – 1989) – ein langer Weg	34
2.4.3 Umsetzung des Konzepts am Beispiel der „Beschäftigung“ von Krippenkindern	35

3 Unterbringung in Dauerheimen als extremste Form repressiver, ideologischer Erziehungspraxis.....	37
3.1 Exkurs: Heimerziehung in der DDR	37
3.2 Interpretation eines autobiografischen Romans als Fallbeispiel.....	39
3.2.1 Peter Wawerzinek und sein Roman „Rabenliebe“	39
3.2.2 Sozialistische Persönlichkeit vs. Individualität	41
3.2.3 Die frühe Trennung von der Mutter	46
3.2.4 Resümee	49
4 DDR-Pädagogik vs. Reformpädagogik	51
4.1 Montessori-Pädagogik und das „freie“ Kind.....	51
4.2 Schlusswort.....	53
Literaturverzeichnis.....	56
Anlagenverzeichnis	58

0 Einleitung

Meine Kindheit verbrachte ich in der ehemaligen DDR. Mit einem Jahr wurde ich ganztägig in einer Kinderkrippe untergebracht. Im Zusammenhang mit der Erziehung des eigenen Kindes und meines Studiums kam mir der Gedanke, mich mit der DDR-Geschichte und der Kindererziehung intensiver zu beschäftigen.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt in der institutionellen staatlichen Früherziehung. Es stellen sich die Fragen: „In wie fern konnte der Staat mit Erziehungsmaßnahmen und -strategien auf die Persönlichkeit eines Kindes Einfluss nehmen? Wie wurde in der Praxis mit den einmaligen, individuellen Eigenschaften der Kinder umgegangen?“

Die vorliegende Arbeit soll einen Einblick in eine staatlich verordnete Pädagogik gewähren.

Eine Fremdunterbringung u.a. in Wochenkrippen und Heimen setzte eine längere Trennung von Mutter und Kind (oder andere Bezugspersonen) voraus.

Welche Bedeutung ist solchen frühen Kindheitserfahrungen zuzuschreiben und welche Folgen resultieren daraus für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes?

Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, wie intensiv Kinderbetreuungseinrichtungen in der DDR durch eine staatlich verordnete Kollektiverziehung ein sozialistisches Menschenbild formen konnte. Ausgangspunkt bildet eine Darstellung des Bildungswesens der DDR mit dem zentralen Erziehungsziel einer: „allseitig und harmonisch entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“. Die Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit ist ein weiterer wichtiger Schwerpunkt.

In einem zweiten Kapitel werden die Entwicklungen im Krippensystem thematisiert. Ein Beispiel wird einen Einblick in den Aufbau und die Arbeit einer Wochenkrippe geben. Erziehungsprogramme zeigen die inhaltliche Arbeit mit den Kindern und werden kritisch betrachtet.

Mit der Interpretation des autobiografischen Romans von Peter Wawerzinek sollen exemplarisch die Auswirkungen rigider ideologischer Erziehungspraxis und die frühe Trennung von Mutter und Kind aufgezeigt werden.

Peter Wawerzinek war seit seinem 2. Lebensjahr in verschiedenen Heimen untergebracht. Nach zwei misslungenen Adoptionsversuchen wurde er, im Alter von zehn Jahren, von einer Lehrerfamilie adoptiert. An dieser Stelle möchte ich den Hinweis geben, dass die ausgewählten Textpassagen über das frühe Kindheitsalter hinausgehen.

Durch politische Maßnahmen wurde die Reformpädagogik in der DDR verdrängt. Ein reformpädagogischer Ansatz ist die Montessori-Pädagogik. Hier gibt es ein vollkommen anderes Bild bzw. Verständnis vom Kind. Es wird mir nicht möglich sein, aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Thema, die Montessori-Pädagogik ausführlich zu bearbeiten. Es wird einen kurzen Einblick geben.

1 Das einheitlich sozialistische Bildungssystem der DDR

Die DDR verfolgte mit ihrem einheitlich sozialistischen Bildungssystem nur ein Ziel. Sie wollte, dass sich jeder Mensch durch eine „allseitig und harmonisch entwickelte sozialistische Persönlichkeit“ auszeichnet. Schon die „Jüngsten“ in der DDR wurden in die erste¹ Stufe des Bildungssystems integriert. Eine freie Entfaltung der Persönlichkeit ist nach dem Bildungsgesetz der DDR nicht erwünscht. Vielmehr sollte die sozialistisch entwickelte Persönlichkeit Charakterzüge aufweisen wie Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit, Achtung gegenüber den Eltern und allen älteren Menschen oder auch Verantwortungsgefühl für sich und andere, Kollektivbewusstsein, Beharrlichkeit und Zielstrebigkeit, um nur einige Beispiele aufzuzählen (vgl. Wald 1998, 25).

Das für alle Menschen in der DDR einheitliche Bildungsziel zog sich durch alle Bildungsinstanzen, jeder hatte den gleichen einheitlichen Bildungsweg.

1.1 Ein Überblick über die Entwicklung des Bildungswesens in der DDR

Die folgenden Ausführungen beziehen sich vorwiegend auf den Zeitpunkt ab 1965, mit Verabschiedung des Gesetzes „über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ vom 25.2.1965, das sämtliche allgemein- und spezialbildenden Bereiche des Bildungssystems von der Krippe bis zur Universität umfasste (vgl. Anlage 1). Als Ziel wurde darin die Herausbildung „allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten“ formuliert (Nentwig-Geseman 1999, 15).

Dem Besuch der Kinderkrippe für die unter Dreijährigen, schloss sich der ebenfalls freiwillige Kindergartenbesuch an. Es folgte die allgemeinbildende Polytechnische Oberschule (POS), die nach zehnjährigem Besuch als abgeschlossen galt. Die POS war eine Bildungseinrichtung der DDR, die von fast allen Schülern besucht wurde und von einheitlichen Lehrplänen bestimmt war. Auch die Unterrichtsmaterialien und die Lehrbücher hatten Einheitscharakter. In der gesamten DDR fanden an den Schulen regelmäßige Kontrollbesuche statt, so dass der Lehrplan auch eingehalten wurde. Man wollte damit erreichen, dass

¹ In der Literatur wird die Kinderkrippe als unterste bzw. erste Stufe des Bildungssystems der DDR bezeichnet. Ich verwende die Bezeichnung „erste Stufe“.

zur gleichen Zeit der gleiche Stoff an die Schüler und Schülerinnen vermittelt wurde.

Eine Betreuung in einem Hort wurde für Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren angeboten. Kinder mit einer Behinderung wurden in Sonderschulen verschiedener Behinderungsarten beschult. Zum Beispiel die Hilfsschulen, die mit der achten Klasse abschlossen. In der DDR wurde auch in Spezialschulen und Spezialklassen unterrichtet. Diese Art der Bildungseinrichtungen förderte den Nachwuchs bzw. besonders begabte junge Menschen. Im Bildungsgesetz von 1965 wurden „besonders Begabte und Talentierte“ erwähnt, die entsprechend gefördert werden sollten. Spezialklassen wurden an Oberschulen, Erweiterten Oberschulen (EOS) und an Universitäten eingerichtet.

Die große Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler, die den Abschluss der zehnten Klasse an der POS, absolviert hatten gingen einer zweijährigen Berufsausbildung nach. Eine weitere Möglichkeit bestand darin, die Hochschulreife zu erlangen und ein Studium aufzunehmen. Diese Schülerinnen und Schüler wurden nur dann ausgewählt, wenn sie „[...] sich durch gute Leistungen im Unterricht, hohe Leistungsfähigkeit und -bereitschaft sowie politisch-moralische und charakterliche Reife auszeichnen und ihre Verbundenheit mit der Deutschen Demokratischen Republik durch ihre Haltung und gesellschaftliche Aktivität bewiesen haben.“ (Fischer 1992, zit. n. Nentwig-Gesemann 1999, 17)

Diese ständige Bereitschaft, alle Forderungen des Staates zu erfüllen, grenzte einzelne Individuen aus. Die Vorstellungen über Bildung und Erziehung von Eltern, Pädagogen, Schülerinnen und Schüler stimmten nicht immer mit den staatlichen und gesetzlichen Vorgaben überein.

Kinder und Jugendliche in der DDR nahmen regelmäßig an Freizeit- und Ferienangeboten teil. Die FDJ und ihre Pionierorganisation sollten die politisch-ideologische Erziehung im Sinne des Sozialismus sichern (vgl. Nentwig-Gesemann 1999, 17).

Von 1963 an bis zum Zusammenbruch der DDR war Margot Honnecker Bildungsministerin. Margot Honnecker war u. a. der Auffassung, dass das höchste Ziel der pädagogischen Erziehung der allseitig gebildete Mensch ist.

Durch den einheitlichen sozialistischen Bildungs- und Erziehungsprozess entwickelt sich der Mensch zu einer sozialistischen Persönlichkeit, der sein Wissen und Können in den Dienst des Sozialismus stellt (ebenda).

Für das DDR-Bildungssystem waren folgende Merkmale von zentraler Bedeutung. Alle Schülerinnen und Schüler der DDR besuchten dieselbe

Schulform und bekamen dieselben Inhalte vermittelt. Die Alleinverantwortung für die Schulen lag beim Staat, nichtstaatliche Schulen waren verboten. Schule und Kirche wurden streng getrennt. Die Schule war für jeden kostenlos zugänglich. Die Verbindung von Unterricht und Praxis im Sinne des Polytechnischen Prinzips ist das letzte Merkmal des DDR-Bildungswesens und enthielt die Fächer „Praktische Arbeit“ und „Einführung in die sozialistische Produktion“. Das Interesse an der polytechnischen Bildung und demzufolge der Grund für die Entstehung der POS lag darin begründet, dass es sich bei diesen Konzepten um ein Kernstück einer marxistischen Theorie der Bildung und Erziehung handelte (vgl. Nentwig-Gesemann 1999, 17f.)

1.2 Die Kinderkrippe als erste Stufe im Bildungssystem der DDR

1965 wurde die Kinderkrippe als erste Stufe in das „Gesetz über das einheitlich sozialistische Bildungssystem“ aufgenommen. Die Krippen verblieben im Verantwortungsbereich des Ministeriums für Gesundheitswesen (MfGe). Die innerhalb der Krippenpädagogik lang andauernde, sehr starke Betonung pflegerischer Aufgaben und hygienischer Maßnahmen erklärt sich aus dieser Zuordnung (ebd., 18).

Demzufolge stand im Vordergrund der Arbeit mit Kleinstkindern die Pflege mit dem Ziel der Gesunderhaltung der Kinder. Es ging um pädiatrische und hygienische Aspekte. Eine Ausbildung erfolgte im pflegerischen Bereich an „medizinischen Fachschulen“ (vgl. Reyer/Kleine 1997, 136f.).

Das Bildungsgesetz von 1965 schrieb den Familien und staatlichen Institutionen zwar eine gemeinsame Verantwortung für die Kinder zu. Jedoch übernahmen die Institutionen die größere pädagogische Kompetenz für die sozialistische Erziehung.

Die Kinderkrippen stellten die erste wichtige Stufe im „einheitlich sozialistischen Bildungssystem“ dar, weil man davon ausging, dass „[...] nur dann tatkräftige, schöpferische und allseitig gebildete Sozialisten herausgebildet werden können, wenn der komplizierte Prozess der Erziehung und Bildung vom ersten Tag bis weit hin ins Erwachsenenalter einheitlich und kontinuierlich gestaltet wird.“ (Schmidt-Kolmer 1976, zit. n. Nentwig-Gesemann 1999, 28) Der Persönlichkeitsbegriff sollte, in bewusster Absetzung vom Begriff des Individuums, die gesellschaftliche Bedeutsamkeit und Bestimmtheit des Menschen hervorheben. Die individuelle Entwicklung der Menschen musste im

Rahmen des sozialistischen Persönlichkeitsideals bleiben. Die Formung zu einer sozialistischen Persönlichkeit fand bereits in der Kinderkrippe statt, um schon den „Kleinsten“ Grundlagen wie zum Beispiel „Zielgerichtetheit“ oder „Kollektivität“ zu vermitteln (vgl. Nentwig-Gesemann 1999, 29). Es gab einheitliche Grundsätze für die Arbeit in Kinderkrippen. Diese hatte das MfGe hervorgebracht. Das Kind sollte mit der „unmittelbaren Umwelt“ bekannt gemacht und in der Gruppe an Ordnung und Regelmäßigkeiten gewöhnt werden. „Breiter Raum wird der Körpererächtigung gewidmet. Empfindungs- und Erlebnisfähigkeit sowie Sprechen und Denken werden systematisch gefördert.“²

1.3 Das Individuum im Marxismus – Leninismus

Mit Gründung der DDR 1949 bildete sich die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED), die als einzige Partei regierte. Gesellschaftliche und politische Entscheidungen lagen allein in ihrer Gewalt. Den Marxismus – Leninismus hatte die SED zur „herrschenden Ideologie“ erklärt. Meinungsfreiheiten und politische Freiheiten gab es in der DDR nicht (vgl. Weber 1999, 30). Der Marxismus - Leninismus stellt eine Einheit der gesellschaftswissenschaftlichen Leistungen von Marx, Engels und Lenin dar.

„Der Mensch entwickelt seine Würde nicht im Dasein, als einzelner, sondern in seinem Leben in der Klasse.“³ Das Menschenbild im Marxismus – Leninismus ist nicht auf der Lehre von der Autonomie des Individuums aufgebaut, sondern auf der Lehre von der Solidarität und Bindung des Einzelnen in der Klasse. In der DDR sah das dann so aus, dass sich jeder einzelne in die Gesellschaft einfügte und integrierte (ebenda). Im Sozialismus sprach man von Erziehung und Bildung in „Kollektiven“, die von der Kinderkrippe an besucht wurden. Durch die Kollektive sollte das Erziehungsziel zu einer „allseitig und harmonisch entwickelten Persönlichkeit“ erreicht werden. Die Individualität jedes einzelnen wurde immer im Zusammenhang mit dem Kollektiv gesehen. Das heißt, dass eine Entfaltung von individuellen Fähigkeiten nur durch eine Integration in ein Kollektiv möglich

² Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen 1985, 714

³ Heinz Laufer: Grundrechte und Marxismus-Leninismus

http://www.bpb.de/die_bpb/9UCTP6,0,0,Grundrechte_und_MarxismusLeninismus.html

war. In der Literatur spricht man auch von der Herausbildung einer sozialistischen Individualität (vgl. Nentwig-Gesemann 1999, 26f.).

Das bedeutendste Kollektiv in der DDR, auch in der Literatur als „Grundkollektiv“ bezeichnet, war die Familie. Bezeichnend für die marxistisch-leninistische Sicht der Familie „[...] ist deren Bindung an den Begriff der Klasse auf der einen Seite und den der Bedeutung der Arbeit für die Entwicklung des Menschen und als Quelle von Emanzipation auf der anderen Seite.“ (Helwig 1982, zit. n. Gerlach 1996, 167f.) Sozialistisches Emanzipationsverständnis hieße demnach, dass die materielle Sphäre (der Produktion) die wichtigste Quelle der Persönlichkeitsentwicklung ist und die Arbeitsmoral als Basis der Familienmoral gilt (vgl. Helwig 1982, n. Gerlach 1996, 167f.).

1.4 Der „neue Mensch“

Das „Grundproblem“ für die Menschen unter der Herrschaft der SED-Diktatur war, dass sich die Individualität des einzelnen nicht entfalten sollte, sondern es sollte sich die „sozialistische Persönlichkeit“ entfalten. Den Menschen in der DDR zu einem treuen Staatsbürger zu erziehen, gehörte zum Ziel der Politik.⁴ Der „neue Mensch“, später in der DDR-Geschichte als „sozialistische Persönlichkeit“ bezeichnet, zeichnete sich u.a. dadurch aus, dass er arbeitsam war, sich stets diszipliniert und nach sozialistischen Maßstäben moralisch verhielt, kulturell und sportlich interessiert und aktiv war und insgesamt eine positive, optimistische Lebensauffassung vertrat. Eine gerechte, soziale und freie Gesellschaft sollte geschaffen werden, in der jeder Mensch seine geistigen, körperlichen und kulturellen Fähigkeiten entfalten und seine materiellen und geistigen Bedürfnisse vollständig befriedigen konnte. Die „zehn Gebote der sozialistischen Moral“, die von Walter Ulbricht auf dem 5. Parteitag der SED verkündet wurden, galten als Richtschnur für korrektes Verhalten und Handeln, an der sich die Menschen orientieren sollten (vgl. Anlage 2).

Um auf diese Entwicklung zur sozialistischen Persönlichkeit eines Menschen Einfluss zu nehmen, musste der Bildungs- und Erziehungsprozess in der DDR möglichst früh einsetzen (vgl. Nentwig-Gesemann 1999, 29). Kinder konnten bereits im Alter von wenigen Wochen in Einrichtungen betreut werden. Auf der

⁴ Die „Norm“ der sozialistischen Persönlichkeit
http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/havemann/docs/material/9_M.pdf

Basis einer politisch-ideologischen Erziehung wurde der Versuch unternommen, nach „Plan“ zu erziehen und das Denken, Fühlen und Handeln zu steuern und nachhaltig zu beeinflussen.⁵ Bis zum Zusammenbruch der DDR wurde eine Persönlichkeit angestrebt, die individuelle Bedürfnisse den gesellschaftlichen unterordnet. Der DDR-Alltag bestand aus vielen Forderungen, die jeder einzelne erfüllen sollte und sich somit anpasste bzw. den Forderungen nachging. Eine einseitige Anpassung fand statt, wenn eigene Bedürfnisse nicht mit den Zielen der Gesellschaft harmonierten (ebenda).

Für die Krippenerziehung im Sozialismus war es wichtig, dass „sich ein ‚Sein‘ im Bewusstsein der Kinder entwickelt, [...] die soziale und dingliche Umwelt des Kindes sollte kontrolliert und gesteuert werden.“ (Reyer/Kleine 1997, 146) Das Bild vom Kind wurde in der DDR defizitär gesehen. Kinder waren nicht in der Lage, sich selbst zu entwickeln oder gar aus eigenen Erfahrungen und selbständigen Ausprobieren zu lernen. Kinder konnten sich nur durch den Prozess des ständigen Anleitens unter pädagogischer Führung, positiv entwickeln (vgl. Müller-Rieger 1997, 46f.).

1.5 „Frühe Kindheit“ in der DDR

Der Bereich der Vorschulerziehung in Form von Kinderkrippen und Kindergärten war in der DDR sehr stark ausgebaut.

Bei der Erziehung von Krippenkindern, im Alter von 0 - 3 Jahren, ging man davon aus, dass Kinder „werdende Erwachsene“ sind. Was sie noch nicht wissen, wird als Mangel verstanden. Zusätzlich sind Kinder nahezu grenzenlos formbar, d.h. sie sind „leer“ und müssen „gefüllt“⁶ werden. Kinder im Sozialismus haben sich ein angepasstes, rational-bewusstes und gesellschaftsverpflichtendes Verhalten anzueignen. Somit wurde angenommen, dass Kinder sich nur vom Erwachsenen gelenkt, entwickeln konnten.⁷ Für die besondere Förderung und die hohen Versorgungsraten im Bereich der Vorschulerziehung sind im Wesentlichen drei Gründe zu erkennen. Die Betreuung von Kindern erfüllt eine sozioökonomische Funktion, indem sie beide Elternteile für den Arbeitsprozess freistellt. (In der DDR waren 87 von Hundert Frauen im berufstätigen Alter berufstätig oder in der Ausbildung bzw. Studium.) Durch die hohe Anzahl von Frauen im Berufsleben,

⁵ Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen 1985, 365f.

⁶ Dr. med. Agathe Israel (2008): Frühe Kindheit in der DDR
<http://www.pschoanalyse-aktuell.de/kinder/kindheit-ddr.html>

⁷ ebenda

kommt es zu einem Gewinn zusätzlicher Arbeitskräfte. Nach marxistisch-leninistischer Weltanschauung nahmen Frauen eine wichtige Funktion für ihre Gleichberechtigung und Selbstverwirklichung ein. Als zweiter Grund sollte die Vorschulerziehung dazu beitragen, das oberste Ziel des Einheitlichen sozialistischen Bildungssystems – die Herausbildung „der sozialistischen Persönlichkeit“ – so früh und so umfassend wie möglich zu verwirklichen. Durch die starke Betonung des Vorschulcharakters, insbesondere im Kindergarten, sollte erreicht werden, dass zum Zeitpunkt der Einschulung möglichst gleiche Bildungsvoraussetzungen bei allen Kindern vorhanden sind (unabhängig vom Elternhaus). Kinder von alleinstehenden Müttern oder Vätern bzw. von Eltern, die beide berufstätig oder in Ausbildung sind, wurden bei der Aufnahme in eine Vorschuleinrichtung bevorzugt behandelt.⁸

„Die Fröhrennung, also die Aufnahme in den ersten Lebensmonaten war belastend, vielleicht sogar traumatisierend. Die Kleinstkinder kamen ohne eine Eingewöhnungszeit im Beisein ihrer Eltern in die Krippe [...] große Gruppen gleichaltriger Kinder [...] bis zu 20, über 20 Kinder. [...] Die Trennung war so neun und zehn Stunden [...] als Bruch im kindlichen Erleben.“⁹

Im Bereich der emotionalen Zuwendung fehlten die Bezugspersonen, die innerhalb der Familie für das Kind einen festen Platz einnahmen. Das waren in erster Linie oft die Elternteile. Aber auch Großeltern und Freunde der Familie nahmen am Leben des Kindes teil. Die Krippenerzieherinnen¹⁰ gingen wenig auf individuelle Betreuung und Förderung ein, da sie nach einem „Planprogramm“ arbeiteten. Der Erziehungsplan stand vor einer Beziehungsgestaltung. Selbst wenn Krippenerzieherinnen diese Auffassung nicht teilten, fehlte ihnen in der praktischen Arbeit mit den Kleinkindern die Zeit für eine notwendige emotionale Zuwendung (vgl. Müller-Rieger 1997, 82).

Kinder, die in einer Wochenkrippe betreut wurden oder gar in einem Heim aufwuchsen, waren z. T. über einen langen Zeitraum vom Elternhaus getrennt. Hier fehlte es oft nicht „nur“ an emotionaler Zuwendung durch das Betreuungspersonal, es konnte auch wesentlich mehr Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung genommen werden. In solchen und ähnlichen

⁸ Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen 1985, 713

⁹ Dr. med. Agathe Israel (2008): Frühe Kindheit in der DDR
<http://www.pschoanalyse-aktuell.de/kinder/kindheit-ddr.html>

¹⁰ Im Zuge der Vereinfachung werde ich im weiteren Textverlauf die Formulierung „Erzieherin“ verwenden.

Kinderbetreuungseinrichtungen war das Kollektiv „Familie“ nicht primär für die Erziehung ihrer Kinder zuständig.

Insbesondere in den ersten Lebensjahren eines Kindes sollten Möglichkeiten zur Selbstentwicklung und eine emotionale Zuwendung in einer Kinderbetreuungseinrichtung gegeben sein.

1.6 Exkurs in die Entwicklungspsychologie der „frühen Kindheit“

Dieser Abschnitt gibt einen Überblick über die Entwicklungspsychologie im Kleinkindalter. Hauptaugenmerk liegt auf den Schwerpunkten Bindung und Persönlichkeitsentwicklung. Alle entwicklungspsychologischen Details des Kleinkindalters können hier nicht Berücksichtigung finden.

1.6.1 Der Begriff „Entwicklung“ und die Aufgaben der Entwicklungspsychologie

Die kindliche Entwicklung ist ein wesensmäßig zeitbedingter Vorgang, die sich in aufeinanderfolgenden Stufen vollzieht (Piagets Stufenmodell).

Entwicklung enthält über die gesamte Lebensspanne gleichzeitig die Aspekte Wachstum oder Gewinn und Abbau oder Verlust (vgl. Oerter/Montada 2002, 8).

Entwicklung ist auch Veränderung bestehender Strukturen, sie hat was mit Lernen zu tun. Die physische Entwicklung hat Auswirkungen auf die psychische Entwicklung. Zum Beispiel löst die Zunahme der Gehirnfunktion aus, dass Kinder lächeln, laufen und sprechen. „Psychische Entwicklung ist ein dynamischer und lebenslanger Prozess. Die Interaktionen (Wechselwirkungen) zwischen individuellen Anlagen und sozialer Umgebung bestimmen, welches Verhalten (Handeln) und welche Verhaltens- bzw. Handlungsmotive geweckt und manifestiert werden.“ (Mönks/Knoers 1996, 14)

Die Entwicklungspsychologie beschreibt die zeitabhängigen Veränderungen des Verhaltens und Erlebens und untersucht diese im Hinblick auf ihre Bedingungen, Ursachen und Gesetzmäßigkeiten (vgl. Trautner, 2002).

Die Entwicklungspsychologie beschäftigt sich mit Veränderungen, die sinnvollerweise auf die Zeitdimension „Lebenslauf“ bezogen werden können.

1.6.2 Ein entwicklungspsychologischer Überblick (0 – 3 Jahre)

Aus entwicklungspsychologischer Sicht bezeichnet man bei einem Neugeborenen die ersten zwei bis drei Monate als „erweiterte Neugeborenenzeit“. In diesem Zeitraum schafft das Neugeborene die Voraussetzungen für seine enormen Lernleistungen. Aus biologischer Sicht gilt das Neugeborene als „unreif“, aus psychologischer Sicht wird es bereits als Persönlichkeit betrachtet, „[...] die mit den notwendigen Kompetenzen für ihre Weiterentwicklung ausgestattet ist, zum Beispiel der Fähigkeit, die komplementären Verhaltensweisen beim Erwachsenen zu wecken und zu nutzen.“ (Oerter/Montada 2002, 142f.)

Tests aus der psychologischen Säuglingsforschung haben bestätigt, dass ein Neugeborenes regulatorische Kompetenzen zeigt. Die Fähigkeit, Hilfe und Unterstützung von außen aufzugreifen ist ein Beispiel für diese Kompetenz. Das kann sich beim Neugeborenen darin äußern, dass es in der Lage ist, einer besänftigenden Stimme zu lauschen.

Neugeborene im Alter von vier Tagen können bereits das Gesicht ihrer Mutter von einer Fremden unterscheiden. Ab einem Alter von etwa zwei Monaten interagieren Kinder aktiv mit einem Partner. Sollte der Interaktionspartner nicht auf das Kind reagieren, wird es selbst initiativ (lächelt) oder reagiert mit Enttäuschung (weint).

Im Alter von ca. vier Monaten und einem Jahr bildet der Säugling seine grundlegenden Kompetenzen aus. In allen wichtigen Lebensfunktionen (z.B. Nahrungsaufnahme und Kommunikation), ist der Säugling auf einen betreuenden Erwachsenen angewiesen (vgl. Oerter/Montada 2002, 162).

Kompetenzen des Säuglings sind u.a. die eigene Fortbewegung, zielsicheres Greifen, Raumorientierung. Im ersten Lebensjahr vermag das Kind, Vertrautes wiederzuerkennen und zeigt dies durch seine Lächeln (oder andere Reaktionen) an. Mit ca. sechs Monaten entwickelt das Kind ein grundlegendes „soziales Wissen“ und wachsende soziale Fertigkeiten. Es unterscheidet eindeutig zwischen Personen und Gegenständen und lächelt nur Personen an (Lächeln als Merkmal der Unterscheidung). Das sechsmonatige Kind zeigt besonders großes Interesse an anderen Babys und Kleinkindern. Es kann Kinder von Erwachsenen unterscheiden.

Im zweiten und dritten Lebensjahr erfährt das Kind Spannungen zwischen eigenständigem Erkunden seiner Umwelt und der Suche nach Sicherheit und Halt. Das Kind entdeckt sich selbst im Spiegel, es besteht darauf eine Handlung

„alleine“ auszuführen, es entdeckt das „Mein“ zum Beispiel bei der Verteidigung von Spielsachen und das „Ich“ in der Selbstbezeichnung.

Das Kleinkind entdeckt sich selbst als Handlungsträger und als Besitzer von Gefühlen, Wünschen, Zielen (...). Diese betonte Abgrenzung gegenüber anderen bezeichnet man als Individualisierung. Neben dem Bedürfnis nach Individualisierung steht das Bedürfnis nach Gemeinschaft. Zwischen diesen beiden Bedürfnissen muss das Kind eine Balance finden. Das Bedürfnis nach Gemeinschaft, auch Soziabilität genannt, drückt sich in einem ausgeprägten Interesse an anderen Kindern aus. Anfangs durch Handlungsnachahmung, später durch das gemeinsame Spiel nähert sich das Kind den anderen Kindern an. Hinzu kommt beim Kind eine Entwicklung der Sozialisationsbereitschaft, „[...] eine Bereitschaft, der Führung durch Erwachsene zu folgen [...] in die Ziele und Handlungen der Erwachsenen einzufügen.“ (ebd., 193 ff.)

1.6.3 Bindung

Kinder, die in Wochenkrippen oder Heimen untergebracht waren, wurden oft schon früh von Mutter oder Vater bzw. den Eltern getrennt. Bindung und Persönlichkeitsentwicklung nehmen daher für diese Arbeit einen besonderen Stellenwert ein. Die frühe, zum Teil vorübergehende Trennung der Kinder vom Elternhaus, stellte die Bedingung für eine Erziehung nach „Plan“ dar.

Das Bindungs- und das Fürsorgesystem ist aus der Evolution hervorgegangen und sichert das Überleben der Spezies. Die Bindungstheorie (ein Kernpunkt) begreift das Streben nach engen emotionalen Beziehungen als spezifisch menschliches, schon beim Neugeborenen angelegtes, bis ins hohe Alter vorhandenes Grundelement. Ein relevanter Aspekt der Bindungstheorie ist die Frage, inwieweit die kindliche Persönlichkeitsentwicklung durch die Eltern beeinflusst wird, deren Verhalten offenbar das entstehende Bindungsmuster bzw. –verhalten des Kindes prägt (vgl. Bowlby 1995, 114f.).

In den ersten Lebensjahren entwickelt sich bei jedem Kind eine personenspezifische Bindung, sofern es ein Minimum an Interaktionskontakt mit einer Person hat.

„Bindung erlangt i.d.R. ihren Höhepunkt im zweiten Lebensjahr.“ (Oerter/Montada 2002, 197) Nach Bowlby ist Bindung ein psychologisches Konstrukt, das Emotionen, Motivationen und Verhalten des Kindes je nach Erfordernissen der Situation strukturiert. Unterschiede im Bindungsverhalten eines Kindes gibt es in

sicheren und unsicheren Situationen. In sicheren Situationen aktiviert das Kind kein Bindungsverhalten. Eine sichere Situation könnte sein, wenn ein Kind einen Raum erkundet, in dem bekannte Personen anwesend und bekannte Gegenstände präsent sind. In unsicheren Situationen wird das Bindungsverhalten aktiviert. Das Kind sucht nach der Bindungsperson, reagiert zum Beispiel mit Weinen, Schreien, Hin krabbeln oder Festklammern.

Bowlby unterscheidet den Entwicklungsverlauf der sozioemotionalen Bindung bei Kindern in den ersten beiden Lebensjahren in drei Etappen (Bowlby 1984). In den ersten zwei Lebensmonaten ist das Kind noch nicht an eine spezifische Person gebunden. Ab etwa drei Monaten gibt das Kind Signale und Bindungsverhaltensweisen bevorzugt an eine oder mehrere spezifische Personen weiter. Ab etwa sieben bis acht Monate kann das Kind eine spezifische Person (Mutter, Vater) bei deren Abwesenheit vermissen. Es kann auch aktiv Nähe und Entfernung regulieren. Erst mit dem vollendeten dritten Lebensjahr und später, beginnt das Kind das Verhalten des anderen zu beeinflussen.

Verschiedene Tests¹¹ und Untersuchungen aus der Entwicklungspsychologie (Ainsworth, 1978) geben uns Aufschluss darüber, dass es verschiedene Bindungsqualitäten im Kleinkindalter zwischen Bezugsperson (Mutter, Vater) und Kind gibt. Sicher gebundene Kinder haben von Geburt an sehr einfühlsame, sensitive Mütter oder sie haben ihre Mütter als verlässlich, offen und freundlich erlebt. Diese Kinder finden bei ihren Müttern Trost (Beseitigung eines Kummeranlasses) und emotionale Zuwendung. Zusätzlich sind sie oft schon von Geburt an, emotional stabil und nicht schnell zu verunsichern. Sicher gebundene Kinder bewegen sich in einer neuen Umgebung freier, explorieren stärker ihre Umwelt. Diese Kinder nehmen eher Kontakt zu fremden Personen auf, erkunden ihre häusliche Umgebung intensiver als bindungsängstliche bzw. unsicher gebundene Kinder (vgl. Keller/Meyer 1982, 106ff.). Unsicher gebundene Kinder lassen sich in zwei Bindungstypen unterscheiden. Beim unsicher-vermeidenden Bindungsverhalten erhielten die Kinder nur wenig sensitive Fürsorge von ihren Müttern. Diese Kinder lernten starke Emotionsausbrüche (heftiges Weinen) zu vermeiden, um ihre Mütter in der notwendigen und für beide Seiten erträglichen Nähe zu halten. Sie versuchten, ihre Gefühle selbst zu regulieren. Kinder mit unsicher-vermeidenden Bindungsverhalten sind keinesfalls emotional weniger belastet als die Kinder, die ihre Gefühle (Kummer, Ärger) deutlich zeigten.

¹¹ In der von Ainsworth konzipierten "Fremde Situation", einer in kurzen Sequenzen unterteilten Beobachtung der Mutter-Kind-Interaktion, lassen sich verschiedene Bindungsmuster bzw. Bindungsqualitäten zuordnen.

Beim ambivalent-unsicherem Bindungstyp zeigen die Kinder differentes Verhalten. Das drückt sich darin aus, dass sie gleichzeitig mit Zuwendung und Ablehnung auf ihre Mütter in verschiedenen Situationen reagieren. Die Gründe dafür sind, dass sie ihre Mutter manchmal als überschwänglich herzlich und zugeneigt erleben. Andere Male erlebten die Kinder ihre Mütter als unerreichbar, obwohl sich eine gleiche oder ähnliche Situation widerspiegelte. Ambivalent-unsicher gebundene Kinder verhalten sich in dem Ausdruck ihrer Emotionen „zugespitzt“ (schreien und weinen besonders laut und ausdauernd), so dass sie auch wirklich von ihrer Umwelt wahrgenommen werden. Das besonders laute und ausdauernde Schreien oder Weinen soll den Ärger des Kindes über die mangelnde Reaktion der Mutter zeigen. Diese Bindungsarten lassen sich nicht nur auf die mütterliche Beziehung anwenden, sondern auch auf Väter, Großeltern, Geschwister oder Erzieherinnen. Der Bindungstyp ist somit keine Persönlichkeitseigenschaft, sondern ein Charakteristikum einer spezifischen personenbezogenen Bindung des Kindes (vgl. Oerter/Montada 2002 198ff.).

Krippenbesuche unter pädagogischer Qualität der Krippe und einem Umfeld aus stabilen Beziehungen zu Bezugspersonen wirken sich nicht negativ auf eine sichere Bindung zwischen Mutter und Kind aus.

Dagegen „[...] unsichere Bindung des Kindes ließ sich am ehesten aus geringer Sensitivität der Mutter plus pädagogisch zweifelhafter Krippe bzw. wechselnden Betreuungsarrangement für das Kind vorhersagen.“ (ebd., 202)

Zusammenfassend könnte man sagen, dass Kinder mit sensiblen und emotional aufgeschlossenen Eltern, eine innere psychische Stabilität erlangen. Im Vergleich zu Kindern mit unsensiblen, gleichgültigen und abweisenden Eltern, die innerlich oft nur unzureichend stabil sind und krank werden können. Krank im Sinne von psychischen Störungen, die auf ein „falsches Selbstbild“ zurückzuführen sind.

Die „frühe Kindheit“ legt die Basis für alle späteren Entwicklungen.

1.6.4 Persönlichkeitsentwicklung

Kein Individuum weist dieselben Merkmale wie ein anderes auf. Somit ist jeder Mensch in seiner Person und seiner Persönlichkeit einzigartig.

In der vorliegenden Arbeit geht es sowohl um Trennung von Kind und Bezugsperson (allgemein gehalten, betrifft dennoch vorwiegend die Mutter) als auch um Beeinflussung, Formung und Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit durch Sozialisation und Erziehung. Deshalb werden hier ebenfalls entwicklungspsychologische Aspekte aufgeführt.

Unter dem Begriff „Sozialisation“, ist der Prozess der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen zu verstehen. Der Mensch entwickelt sich zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit, die sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt und sich in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. Die Familie, die Kinderkrippe, der Kindergarten, die Schule, die Gleichaltrigen- und Freundesgruppe, [...] alle sind sie am Prozess der Sozialisation beteiligt (vgl. Oerter/Montada 2002, 39ff.). Bei der Erziehung versuchen Menschen, durch bestimmte Handlungen und Maßnahmen, auf die Persönlichkeitsentwicklung anderer Menschen Einfluss zu nehmen, um sie nach bestimmten Wertmaßstäben zu fördern. Die Kinderkrippen in der DDR, als öffentliche Sozialisationsinstanz, versuchten durch bewusste und geplante Einflussnahme die Kinder zu sozialistischen Persönlichkeiten zu erziehen.

Eine Basis der menschlichen Persönlichkeit wird als Temperament bezeichnet, darunter versteht man „[...] konstitutionell verankerte Wurzeln von emotionalen, motorischen und aufmerksamkeitsbezogenen Reaktionen und der Selbstregulierung.“ (Rothbart/Bates 1998, zit. n. Oerter/Montada 2002, 210). Eine Vielzahl von Messungen an Kindern zeigte, dass man dem Temperament verschiedene Temperamentsfaktoren zuordnen kann. Bei Kindern im Alter von zwei bis drei Monaten treten bereits Faktoren wie Annäherung und positiver Affekt oder Scheu und Gehemmtheit auf. Positiver Affekt und Annäherung äußern sich als Lächeln, rasche Bewegungen, Vokalisierungen und Lidschlag. Später (1. Lebensjahr) entwickeln diese Kinder, die sich zu allem offen zuwandten, eine hemmende Kontrolle. Ursachen dafür sind neue Ereignisse oder Reize. Der zweite Faktor, der negative Affekt, zeichnet sich durch negative Emotionalität (Neugeborene weinen viel und lassen sich nur schwer beruhigen)

aus, diese hält sich über Jahre relativ stabil. Die Aufmerksamkeit und das Bemühen um Kontrolle, als dritter Faktor, ergänzen und überlagern die Hemmungskontrolle. Die aktive Bemühung um Kontrolle entwickelt sich zur Selbstkontrolle. Der letzte Temperamentsfaktor, die soziale Orientierung, zeigt sich im freundlichen, vertrauensvollen und hilfreichem Verhalten.

Die Entwicklungspsychologie unterscheidet neben Temperamentsmerkmalen auch Persönlichkeitsmerkmale. (vgl. Caspi 1998, n. Oerter/Montada 2002, 213).

Das Temperament nimmt auf die Persönlichkeitsmerkmale Einfluss. Aus entwicklungspsychologischer Sicht wurden fünf Persönlichkeitsmerkmale nachgewiesen (vgl. Abbildung 1).

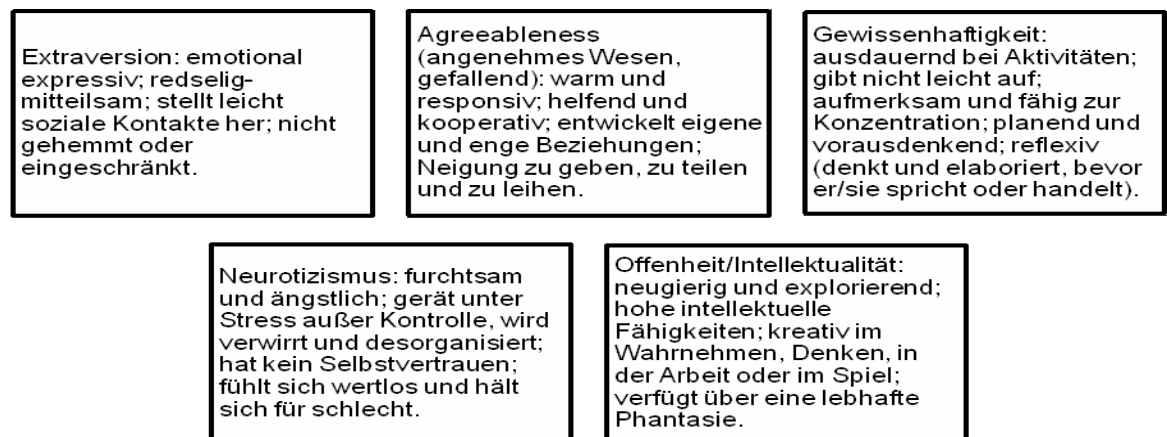


ABBILDUNG 1: Die "BIG FIVE" (Die Großen Fünf) Persönlichkeitsvariablen (nach John et. al., 1994; Van Lieshout & Haselager, 1993)

Kinder entwickeln Vorstellungen und Wissen über sich selbst (Selbstkonzept, Identität). Im zweiten Lebensjahr entdecken sie das eigene Selbst im Spiegel und bezeichnen sich selbst mit „Ich“ (z. B. „Ich habe blaue Augen:“). Die Kinder suchen nach positiven Reaktionen für ihre Leistungen. Sie wissen auch, dass ihr Verhalten sich auf das Verhalten anderer auswirkt. Im Alter von zweieinhalb bis fünf Jahren vermag das Kind, sehr konkret beobachtbare Züge des Selbst zu konstruieren. Das Selbst wird durch Merkmale dargestellt, die entweder körperlich sind, Aktivitäten kennzeichnen, soziale Beziehungen beschreiben oder manchmal psychologische Merkmale beinhalten. Das Kind beschreibt sich unrealistisch positiv, trennt nicht zwischen seinem Wunschbild und dem Realbild. Es kann sich einer Kategorie zuordnen, die es mit anderen gemeinsam hat

(Elternteil des gleichen Geschlechts) und bewertet die eigenen Aktivitäten nach denen des Partners der gleichen Kategorie. So äußert zum Beispiel ein Junge, das er das Gleiche wie sein Vater tun möchte. Kinder verfügen bereits im ausgehenden Vorschulalter und im Grundschulalter über ein differenziertes, relativ stabiles Selbstkonzept, das mit zunehmendem Alter immer realistischer wird (vgl. Oerter/Montada, 214ff.).

1.6.5 Das Heim als Sozialisationsinstanz

(im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung)

Kinder werden in ein Heim eingewiesen, weil ihre Ursprungsfamilie als Erziehungs- und Sozialisationsinstanz versagt hat, mit ihren Erziehungsaufgaben überfordert ist oder auseinandergefallen ist (z. B. durch Tod der Eltern, Scheidung). Auffälligkeiten in der Person eines Kindes, können die Folge familiärer Defizite und Ereignisse sein. Lebt ein Kind über Jahre hinweg in einem Heim, so ist dies seine neue Sozialisations- und Erziehungsinstanz, die entscheidend auf die Persönlichkeit des Kindes einwirkt. Aus systemtheoretischer Sicht wechselt das Kind von einem System (Familie) in ein anderes System (Heim). Der Systemwechsel muss aber noch nicht abgeschlossen sein. Zum Beispiel könnte das Kind vom Heim in eine neue Familie (durch eine Adoption) wechseln. Der Wechsel von einem System in ein anderes, bringt für das Kind oft Verluste mit sich, schafft Probleme und bedeutet für das Kind, das gewohnte Lebensumstände plötzlich aufgegeben werden müssen. Das Heim hat den Auftrag, das Kind bei der Bewältigung verschiedener Entwicklungsaufgaben zu unterstützen und im Erziehungs- und Sozialisationsprozess auf die individuellen Vorstellungen und Wünsche des Kindes einzugehen. „Heimsozialisation [...] vollzieht sich als eigeninitiiertes, aktiv-kreativ ausgestalteter und fortlaufender Prozess von sich wechselseitig beeinflussenden Aneignungs- und Veränderungsvorgängen [...] immer Selbstsozialisation des Heimkindes.“ (Hansen 1994, 34)

1.7 Familie im Sozialismus

Bereits 1954 stand ein erster Entwurf für ein FGB in der DDR fest. Dieser Entwurf trat jedoch nie in Kraft. Die Ursache dafür war, dass das Gleichberechtigungsprinzip nicht genügend Beachtung fand. Die Erwerbstätigkeit der Frau galt als wesentliche Grundlage für ihre Gleichberechtigung (marxistisch-leninistische Gesellschaftstheorie). Daraufhin wurde die weibliche Bevölkerung zunehmend in den Arbeitsprozess integriert. Eine Reihe von Verordnungen und Gesetzen traten vor dem eigentlichen FGB in Kraft, die auf eine berufliche Gleichstellung der Frauen abzielten. 1958 propagierte die Politik, dass sich eine Umerziehung der Bevölkerung „[...] am eindeutigsten im Arbeitskollektiv vollziehe [...] die Arbeitsmoral die wichtigste Quelle der Familienmoral sei.“¹²

Die Verfassung und das 1965 verabschiedete FGB der DDR formulierten das Leitbild einer staatlich und gesellschaftlich zu schützenden und zu fördernden Familie, die auf der durch das Gleichberechtigungsprinzip zwischen den Ehepartnern beruhenden Ehe aufbaut. Dabei soll die Ehe so gestaltet werden, dass beide Ehepartner „[...] das Recht auf Entfaltung ihrer Fähigkeiten zum eigenen und gesellschaftlichen Nutzen voll Wahrnehmen können.“ (ebenda) Das ein Partner in der Ehe sich nur den häuslichen Pflichten widmet, galt nach dem Gesetz als unerwünschte Übergangsleistung. Beide Partner sollten möglichst berufstätig und politisch aktiv sein. Die Frau sollte ihre beruflichen und gesellschaftlichen Tätigkeiten mit der Mutterschaft vereinbaren können.

Die Familie im Sozialismus bildete neben anderen Kollektiven (im Haus, in der Schule, am Arbeitsplatz,...) eine Gemeinschaft, die als „Grundkollektiv“ der sozialistischen Gesellschaft verstanden wurde (vgl. Gerlach 1996, 169). Die Eltern sind ein Vorbild für ihre Kinder und erziehen diese nach dem sozialistischen Erziehungsziel und demzufolge zu einem guten Staatsbürger.

„Die kollektive Ideologie der Familie, besonders die politisch-erzieherische Grundhaltung der Eltern, gewährleistet [...] die persönlichkeitsformende Wirkung des Familiengeschehens im Sinne des sozialistischen Erziehungszieles.“ (Mannschatz 1971, 26) Schlussfolgernd daraus ist anzunehmen, dass Eltern mit einer positiven staatsbürgerlichen Haltung, auf die Persönlichkeit ihrer Kinder Einfluss nahmen und diese Haltung sowie die eigenen Werte und Normen weitergaben.

¹² Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen 1985, 371

Das Kollektiv „Familie“ ist eine bedeutsame Lebensgruppe. Die Familienmitglieder stehen miteinander in Beziehung, „[...] in der die sozialen Kontakte in überschaubarer und unmittelbar bedeutsamer Weise ablaufen.“ (Mannschatz 1971, 12)

Die Platzierung der Familie in die Gesellschaft und die Berufstätigkeit beider Ehepartner (mit einem Kind oder mehreren Kindern) setzte im familiären Bereich eine Rollenverteilung voraus. Die Erziehung der Kinder und die Erledigung der häuslichen Pflichten sollte idealerweise auf einer gemeinsamen Ausführung beider Partner beruhen. In der Realität einer DDR-Familie sah das oft anders aus. Die erwerbstätigen Mütter waren i. d. R. erheblich stärker belastet als Familienväter. Sie sahen sich zunehmend mit einer Mehrfachbelastung überfordert. Es war schwierig, berufliche, familiäre und gesellschaftliche Pflichten in Einklang zu bringen. Die behauptete Übereinstimmung von Gleichberechtigung und -verpflichtung traf nur bei Ledigen oder bei kinderlosen Ehepaaren zu.¹³ Die offizielle Billigung einer „Hausfrauenehe“ (eine Frau, die sich ausschließlich auf Familie und Haushalt konzentriert) war in der DDR unvorstellbar. Eine Frau, die sich vorwiegend zu Hause aufhielt, stellte eine Gefahr dar. Einerseits könnte sie ähnliche Idealbilder in ihren Kindern auslösen. Andererseits war das gesellschaftlich angestrebte Erziehungsziel der „sozialistischen Persönlichkeit“ in Gefahr, wenn sich die Frau nur auf die Familie und die Interessen (Individualität) ihrer Kinder konzentrierte.

Eine gute Mutter war nach dem Idealbild der sozialistischen Gesellschaft eine arbeitende Mutter, die gleich berechtigt und gleich qualifiziert neben dem Vater stand.

Der Alltag einer DDR-Familie war geprägt durch die Ganztageserwerbstätigkeit beider Eltern. Für Männer betrug die Wochenarbeitszeit 43 ½ Stunden. Für Frauen reduzierte sich die Wochenarbeitszeit auf 40 Stunden bei vollem Lohnausgleich, wenn sie zwei oder mehr Kinder hatten. Etwa ein Viertel der Frauen arbeiteten in Teilzeit. Die Frauenerwerbsquote in der DDR lag 1989 bei über 90% berufstätiger Frauen (Ausbildung mit eingeschlossen) zwischen 15 und 60 Jahren (vgl. Wald 1998, 42). Dabei war diese Quote eine der höchsten der Welt. Eine Ganztagsbetreuung außerhalb der Familie war demnach fast unumgänglich. Kinder im Vorschulalter konnten von 6 – 19 Uhr in Kinderkrippe und Kindergarten untergebracht werden. Im Grundschulalter war der Hort für eine Betreuung (ab 6 Uhr) zuständig. Nachmittags wurden in den Schulen und

¹³ Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen 1985, 372

angeschlossenen Horten Arbeitsgemeinschaften angeboten, vor allem im Sport. In der Woche war die Durchschnittsfamilie spätestens um 7 Uhr aus dem Haus. Von den Kindern wurde erwartet, dass sie ihre Schul- und Familienpflichten erledigten. Dazu gehörte die Erledigung der Hausaufgaben, die Hilfe im Haushalt und jüngere Geschwister aus Kindergarten oder Hort abholen (ebd., 42ff.)

1.8 Persönlichkeitsformung und -entstehung innerhalb der Familie

Jedes einzelne Familienmitglied entwickelt eine eigene Persönlichkeit.

„Die Persönlichkeit ist ein Produkt der Erziehung, der Formung durch die gesellschaftliche Umwelt.“ (Mannschatz 1971, 9f.)¹⁴

Zum einen findet Persönlichkeitsformung durch erzieherische Einwirkung statt. Zum anderen kommt der erzieherische Einfluss aus der Umwelt. Dazu gehörten u.a. die Kinderkrippen, der Kindergarten, die Schule und die Pionierorganisation. Die Erzieherin, die Lehrerin und die Pionierleiterin könnten Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes nehmen. Alle Erwachsenen, die am Erziehungsprozess beteiligt waren, müssen die politisch-ideologische Grundhaltung einnehmen, um eine persönlichkeitsformende Wirkung im Sinne des sozialistischen Erziehungszieles zu erreichen.

Das „Grundkollektiv“ Familie handelte dann gemeinschaftlich, wenn an der Lösung einer gemeinsamen Aufgabe alle Mitglieder des Kollektivs beteiligt waren. Eltern sollten ihre Kinder zu aktiven Erbauern des Sozialismus erziehen, der sozialistische Staat hatte dabei die leitende, kulturell-erzieherische Funktion (vgl. Wald 1998, 26).

Familienerziehung ist Kollektiverziehung. In der Gemeinschaft, im Kollektiv findet der Mensch Bedingungen, seine Individualität zu entfalten. Eine Erziehung der Einzelpersönlichkeit außerhalb oder neben Kollektiven war nicht möglich. Hierbei ist der „Knackpunkt“, dass die Ausprägung der Individualität nur durch die Kollektiverziehung gewährleistet war. Dies stellte die Autonomie eines jeden Kindes, eine eigenständige Persönlichkeit zu entwickeln und selbstbestimmt zu handeln, in Frage.

Der gemeinsame Ideengehalt, gemeinsame Werte und Verhaltensnormen, vor allem der ideologische Gehalt, standen im Zentrum des Familiengeschehens. Die

¹⁴ Eberhard Mannschatz war von 1951 bis 1954 und von 1957 bis 1977 Leiter der Abteilung Jugendhilfe und Heimerziehung im Ministerium für Volksbildung der DDR; von 1977 bis 1991 hauptamtlicher Hochschullehrer an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Kinder verhalten sich im Wesentlichen so, „[...] wie es ihnen der in der Familie vorherrschende ideologische Standpunkt auf Grund seiner zwingenden Wirkung vorgibt.“ (Mannschatz 1971, 33) Die gemeinsamen Verhaltensnormen sind ein wichtiger Faktor innerhalb einer Familie und anderen Kollektiven, um zu wissen, was zu tun ist oder was man unterlassen sollte. Kinder im Kleinkindalter orientieren sich bereits an den Normen in ihrer Familie. Sie werden gelobt oder getadelt, dabei sind die Normen Wegweiser für die Persönlichkeitsentwicklung. Selbstverständlich auch in Institutionen, zum Beispiel der Kinderkrippe, kommen Kinder mit Normen in Kontakt, die sich in einem bestimmten Verhalten äußern (Spielsachen aufräumen) und die Persönlichkeitsentwicklung weiter „vorantreiben“. Die in der Familie geltenden Normen müssen von den Kindern verinnerlicht werden. Können sie sich mit den Normen identifizieren, wird ein bestimmtes Verhalten ausgelöst.

Der gemeinsame ideologische Standpunkt der Familie und anderer Gemeinschaften war die Erziehung der Kinder zu einer sozialistischen Persönlichkeit. Dieser gemeinsame Standpunkt stellte hohe Anforderungen an das Verhalten der Eltern. Kinder, deren Eltern keine ideologische Grundhaltung einnahmen, hatten Schwierigkeiten sich in Kollektive einzufügen. Unter diesen Umständen war die Familie ein Hemmnis für den gesellschaftlichen Fortschritt (ebd., 37ff.). Hierbei fällt ganz deutlich ins Gewicht, dass bei Abweichung der Normen, bei auftretenden Konflikten nicht die Gesellschaft die Verantwortung trug, sondern die Familie. Der Ideengehalt der Familie musste nicht ganz genau mit dem Ideengehalt anderer Gemeinschaften übereinstimmen, aber der Inhalt der sozialistischen Ideologie musste ein fester Bestandteil im „Grundkollektiv“ sein (vgl. Anlage 3). „Individualität“ in der Familie durch eine bestimmte Familientradition erwies sich erst dann als Nachteil, wenn sie sich der sozialistischen Ideologie entfernte.

Die Eltern waren der Gesellschaft gegenüber verpflichtet, ihre Kinder gemeinsam mit den Erziehungseinrichtungen, den Kinder- und Jugendorganisationen und der gesellschaftlichen Öffentlichkeit zu sozialistischen Persönlichkeiten zu erziehen (vgl. Mannschatz, 45).

2 Staatliche Kinderbetreuungseinrichtungen in der DDR

In der DDR war ein Leben mit Kindern im Lebenskonzept der Menschen fest verankert. Kinderlosigkeit wurde als bleibendes Defizit im Lebensentwurf einer Frau gewertet. Die Gleichstellung von Mann und Frau bewirkte eine ausgeprägte Erwerbstätigkeit der Frauen. Insbesondere erwerbstätige Mütter mit kleinen Kindern waren in der Gesellschaft hoch angesehen (vgl. Ahnert 1998, 29).

In den ersten Jahren des Bestehens der DDR mussten staatliche Unterbringungsmöglichkeiten für Kinder eingerichtet werden, um eine Entlastung der Frauen von Erziehungs- und Pflegeaufgaben zu ermöglichen und gleichzeitig eine Steigerung des Anteils weiblicher Arbeitskräfte zu erreichen. Im Jahr 1949, dem Gründungsjahr der DDR, waren bereits 5000 Plätze in Kinderkrippen, Dauerheimen für Säuglinge sowie in Saisonkrippen entstanden (vgl. Anlage 4). In dieser Zeit lag der Schwerpunkt in der Krippenbetreuung auf der Pflege der Kinder.

Mit der Verabschiedung des Bildungsgesetzes von 1965 wurden eindeutige Aufgaben für die Kinderkrippen formuliert (vgl. Anlage 5).

Die Kinderbetreuungssysteme der DDR boten eine ganztätige und ganzjährige außerfamiliäre Betreuung nahezu kostenlos an. Die Eltern mussten einen Anteil an den Verpflegungskosten zwischen 0,80 Mark und 1,40 Mark pro Tag zahlen (vgl. Das Bildungswesen 1983, n. Nentwig-Gesemann 1999, 23).

Die sozialpolitischen Maßnahmen waren für junge Familien durchaus schätzenswert. Neben staatlich subventionierter Kinderbekleidung, fast unentgeltlicher Kinderbetreuung, bevorzugter Beschaffung von Wohnraum für Familie mit mehreren Kindern, Förderungsangeboten für qualifizierungsbereite Frauen und Mütter kam ein umfassender Kündigungsschutz für Frauen mit Kindern hinzu.

Weitere staatliche Hilfen für Frauen waren das bezahlte Mütterjahr und die Verkürzung der wöchentlichen Arbeitszeit von 43 $\frac{3}{4}$ Stunden auf 40 Stunden von Müttern mit zwei und mehr Kindern (vgl. Weber 1996, 176). Im Vergleich zu den alten Bundesländern gehörten eine Berufsausbildung und eine anschließende Berufstätigkeit zur gesellschaftlichen Normalität.

Der Stellvertreter des MfGe äußerte sich folgendermaßen zur Krippenerziehung: „Krippenerziehung der Kinder vom jüngsten Alter an ist [...] ein unverzichtbarer Bestandteil und Wert der sozialistischen Gesellschaft.“ (Schönfelder 1989; zit. n.

Trommsdorff 1996, 180) Zum einen dienten die Betreuungsinstitutionen der Erziehung der Kleinkinder und ermöglichten den Frauen eine Teilnahme am Arbeitsprozess und einem gesellschaftlichen Leben. Zum anderen hatten die Institutionen den gesellschaftlichen Auftrag, jedem Kind, egal in welchem Alter, die gleichen Chancen an Lebens- und Bildungsbedingungen zu gewährleisten. Der Grundgedanke beider Punkte an sich, ist als positiv zu werten. Jedoch die Einengung auf eine vordiktierte (sozialistische) Persönlichkeit, ist mit einer „freien“ Persönlichkeit unvereinbar. Der Staat misstraute einer häuslich/elterlichen Erziehung und institutionalisierte diese daher.

Die Vereinbarkeit von Mutterschaft und Berufstätigkeit der Frau war hauptsächlich nur durch eine außerhäusliche Betreuung ihrer Kinder zu gewährleisten. Die Einrichtung von Kinderkrippen und Kindergärten geht auf Befehle der SMAD¹⁵ von 1947 zurück, die dies zu den Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen zählte. 1950 wurde das „Mutter- und Kinderschutzgesetz (MKSchG) verabschiedet, dass die Grundsätze einer sozialistischen Familienfürsorge begründete und den Frauen „Unterstützung bei der Realisierung des Rechts auf eine glückliche Mutterschaft zusicherte.“ (G. Winkler 1989, zit. n. Bloom/Böhmer 1991, 31f.) Im MKSchG und der Verfassung der DDR wurde festgelegt, dass die Anzahl der gesellschaftlichen Einrichtungen für die Kinder erhöht werden sollte, deren Eltern berufstätig waren. Auf Grund gesetzlicher Bestimmungen wurde den werktätigen Müttern das Vorrecht auf Kinderkrippen- und Kindergartenplätze zugesichert. Mit der umfassenden Betreuung der Kinder in staatlichen Betreuungseinrichtungen wurde die Absicht verfolgt, „[...] die Weichen für die frühkindliche Sozialisation zu stellen, [...] durch die politische Ausrichtung der Betreuungseinrichtungen [...] die Kinder frühzeitig zu indoktrinieren und ihre Entwicklung systemkonform zu steuern.“ (Bloom/Böhmer 1991, 32f.)

Fast alle Krippen und Heime waren in staatlicher oder kommunaler Trägerschaft. Etwa 5% der Einrichtungen gehörten den Betrieben. Auch die Kindergärten, die Schulhorte und die Kinderferienlager zählen zu den staatlichen bzw. betrieblichen Kinderbetreuungseinrichtungen, auf die jedoch nicht ausführlicher eingegangen wird. Freie Träger existierten nicht. Konfessionelle Einrichtungen und Tagesmütter gab es nur in verschwindend geringer Anzahl. Sie entsprachen

¹⁵ Sowjetische Militäradministration in Deutschland

nicht der sozialistischen Erziehungspolitik und konnten deshalb kaum entstehen (vgl. Zwiener 1994, 15).

In der DDR entstanden vier Formen von Kindereinrichtungen, die für die Betreuung von Kindern im Alter von 0 – 3 Jahren betreut wurden. Es wurde unterschieden in Wochenkrippen, Tageskrippen, Saisonkrippen und Dauerheime.

Für diese Arbeit und aus entwicklungspsychologischer Sicht wird später intensiver auf die Wochenkrippen eingegangen.

2.1 Entwicklungen im Krippensystem der DDR: von der Aufbewahrungsanstalt zur pädagogischen Erziehungsstätte

Mit Verabschiedung des Bildungsgesetzes rückte, sowohl die Erziehung der Kinder als auch die Unterstützung der werktätigen Frau, gleichermaßen in den Blickpunkt. Die Krippen in der DDR entwickelten sich von einer Aufbewahrungs- und Pflegestelle für Notfälle zu einer planpädagogischen Einheitskrippe für Mehrheiten von Kleinstkindern.

Beim Aufbau der Krippen fehlte es zunächst an wissenschaftlichen Grundlagen und konkreten praktischen Erfahrungen auf diesem Gebiet. Im Vordergrund der Arbeit mit Kleinstkindern stand die Pflege mit dem Ziel der Gesunderhaltung der Kinder. Hauptsächlich ging es um pädiatrische und hygienische Aspekte. Für das Krippenpersonal erfolgte eine pflegerische Ausbildung. In diesen Anfangszeiten traten noch regelmäßig gefährliche Infektionskrankheiten (z. B. Masern, Tuberkulose, Diphtherie) auf. Planmäßige Impfungen, die Einhaltung hygienischer Standards in allen Krippen und hygienisch einwandfreie Nahrung führten zur Überwindung von Infektionskrankheiten (vgl. Reyer/Kleine 1997, 136f.).

Die erhöhte Krankheitshäufigkeit in den Krippen blieb und war somit ein Schwachpunkt in der Krippenpropaganda der DDR. Es wurden Argumente benötigt, um Eltern zu beruhigen und von einer außerfamiliären Betreuung zu überzeugen. Ein Argument wurde auf dem Standpunkt begründet, dass durch eine Vorverlegung der Immunisierungsphase, die Krankheitshäufigkeit der Kinder mit Eintritt in den Kindergarten deutlich abnimmt. Die Eltern sollten davon überzeugt werden, dass die Kombination von gesellschaftlicher und familiärer Erziehung, in der frühen Kindheit, beste Voraussetzungen für eine gesunde und allseitige Entwicklung ihrer Kinder bietet (vgl. Grosch 1977, n. Reyer/Kleine 1997, 139).

Für die einheitliche Erziehung nach „Plan“ war es wichtig, dass sich ein „Sein“ im Bewusstsein der Kinder entwickelte, dass den Wunschvorstellungen der DDR entsprach. Die soziale und dingliche Umwelt des Kindes sollte kontrolliert und gesteuert werden. Es ist anzunehmen, dass Erzieherinnen, mütterliche Instinkte und pädagogische Intuition in den Krippenalltag einfließen ließen. Die Erzieherinnen in der DDR waren i. d. R. selbst Mütter. Diese menschlichen Bedürfnisse und Veranlagungen, waren nur schwer zu kontrollieren. So wurde manche fragwürdige staatliche Empfehlung außer Kraft gesetzt (vgl. Reyer/Kleine 1997, 146f.).

2.1.1 Wochenkrippen

Wochenkrippen waren insbesondere in den fünfziger Jahren eine verbreitete Einrichtung zur Betreuung von Kindern und wurde vor allem von alleinerziehenden und berufstätigen Müttern in Anspruch genommen. Zum Wochenbeginn brachten sie ihre Säuglinge und Kleinkinder in die Einrichtung, in der die Kinder dann die Woche über betreut wurden. Freitagabend, manchmal erst Samstag vormittags, wurden die Kinder von ihren Müttern wieder abgeholt. Diese Art der Betreuung traf auch auf Mütter oder Familien zu, die noch in der Ausbildung waren oder im Schichtdienst arbeiteten (vgl. Müller-Rieger 1997, 80). Bereits Ende der fünfziger Jahre wurden erste Untersuchungen über die Auswirkungen der Krippenerziehung durchgeführt. Dabei wurde festgestellt, dass die Krippenkinder im Durchschnitt am Ende des dritten Lebensjahres fünf Monate Entwicklungsrückstand gegenüber den in der Familie sozialisierten Kindern aufwiesen. Diese Untersuchungsergebnisse führten zu einem Abbau von Wochen- und Saisonkrippen und forcierten eine stärker erzieherische Ausrichtung aller Krippen (vgl. Nentwig-Gesemann 1999, 18). Der Abbau von Wochenkrippen wurde in verschiedenen Regionen sehr unterschiedlich gehandhabt. Zum Beispiel dominierte in den 60er Jahren die Wochenkrippe vor den Tageskrippenangeboten in Regionen mit industrieller Großproduktion (vgl. Ahnert 1998, 30).

Exemplarisch sei hier die Entstehung einer Wochenkrippe in der Warnow-Werft Rostock beschrieben:¹⁶

¹⁶ Landeszeitung für Mecklenburg und Vorpommern; Martens, Gerhard (Verfasser) 2001: „Erste Wochenkrippe öffnete vor 50 Jahren“

1951 zählte die Warnow-Werft in Rostock 7015 Beschäftigte. Darunter waren fast 2000 Frauen und es sollten noch mehr werden. Zu dieser Zeit waren Hotels und Pensionen noch mit Flüchtlingen oder auswärtigen Werftangehörigen vollgestopft. Ein Hotel war als Frauenledigenwohnheim umfunktioniert. Die Frauen lebten oft auf engstem Raum zusammen. Der erste Kindersegen nach dem Krieg machte sich bemerkbar, die Mütter waren vielfach ledig oder schon Kriegswitwen. Sie verdienten sich ihren Unterhalt auf der Werft, zum Beispiel als Helferinnen bei den Schlossern und in der Küche. Manche schulten zu Werksattkaufleuten, Technikerinnen, Mechanikerinnen, Schlosserinnen oder zur Schweißerin um. Die Werft musste Maßnahmen ergreifen, damit alleinerziehende Frauen ihre „Kleinsten“ unterbringen konnten. Im Parkhotel in Rostock, der bereits einen Kindergarten hatte, zogen im März 1951 drei Säuglinge mit ihren beiden Säuglingsschwestern in die erste Wochenkrippe ein. Die beiden Frauen, die für die Betreuung (beide 77!) zuständig waren, bekamen drei Räume im damaligen Warnow-Werft-Kindergarten zur Verfügung gestellt. Ein Tischler baute die Betten für die Kinder, die Werft versorgte all das, was für eine Säuglingsbetreuung gebraucht wurde. Fließendes Wasser gab es in diesen Räumen nicht, die Säuglingsschwestern holten in Schalen das Wasser von der anderen Seite des Flurs. Ein kleiner Durchlauferhitzer wärmte das Wasser an. Für die Kinderwagen war kein Platz, diese mussten gegenüber in den Park gestellt werden und wurden vom städtischen Parkwächter bewacht. Bald waren mehr als zwanzig Säuglinge zu betreuen. Die beiden Seniorinnen erhielten Verstärkung von zwei anderen Frauen. Ärztlich betreut wurden die Krippenkinder von zwei Ärzten der Kinderklinik Rostock, die jeden Mittwoch mit dem Zug zur Mütterberatung kamen. Die Mütter der Krippenkinder waren alleinerziehend, arbeiteten alle auf der Werft und mussten für die Betreuung ihrer Kleinen nichts bezahlen. Sonnabends nahmen die Mütter ihre Babys mit nach Hause. Sie bekamen alles Notwendige, einschließlich frischer Windeln, von der Krippe mit. Die Lebensmittelmarken ihrer Kinder gaben die Mütter in der Wochenkrippe ab. Im Oktober 1952 kam es bereits zu einem Umzug der Wochenkrippe in großzügig ausgestattete Räume.

Fazit

In diesem Zeitungsausschnitt wurde deutlich, unter welchen Umständen Wochenkrippen entstanden. Natürlich ist dies hier nur ein Beispiel. Dennoch ist anzunehmen, dass es vielerorts ähnlich aussah, insbesondere was der

Arbeitskräftemangel für die alleinerziehende Frau nach dem Krieg bedeutete. Es wurde deutlich, warum Säuglinge über eine Woche hinweg außerfamiliär betreut wurden. Dem Zeitungsartikel ist nicht zu entnehmen, ob die Möglichkeit für die Frauen bestand, ihre Kinder auch unter der Woche kurz zu sehen. Es ist anzunehmen, aufgrund langer Arbeitszeiten oder Schichtsystem, dass Frauen spät daheim waren und keine Kraft für ihre Kinder hatten bzw. diese schon schliefen.

In dieser beschriebenen Wochenkrippe arbeiteten zwar Seniorinnen, aber mit einer Fachausbildung. Oft arbeiteten in Wochenkrippen ungelernte oder angelernte Hilfskräfte. Aus entwicklungspsychologischer Sicht stellt sich hier die Frage, welches Bindungsverhalten bzw. welchen Bindungstyp diese Kinder entwickelten. Es könnte sich bei den Kindern ein unsicher gebundener Bindungstyp entwickeln. Die Mutter war nur am Wochenende präsent und konnte sich nur dann ihrem Kind zuwenden. Es fehlte oftmals ein Partner. Das Kind hatte andere wechselnde Bezugspersonen, die es versorgten. In welchem Umfang sie Zuwendung gaben, ist nicht nachvollziehbar.

In dieser Zeit gab es noch schwere Infektionskrankheiten, die in einer Krippe mit vielen Kindern und auf engem Raum, schnell verbreitet wurden.

Auf dem Gebiet des frühen Krippeneintritts und der Bindungsentwicklung von Kleinkindern gab es bereits zahlreiche Untersuchungen und Forschungen.

Eine empirische Forschung aus dem Jahr 1988 hatte ergeben, dass früher Krippeneintritt und ganztägige Betreuung in engem Zusammenhang mit unsicher-vermeidenden Bindungsbeziehungen mit der Mutter stehen (vgl. Belsky 1988, n. Ahnert 1998, 82). Die „Hospitalismusforschung“ stellte fest, je früher der Krippeneintritt stattfindet, umso schädlicher ist dies für die psychosoziale Entwicklung des Kindes. Daher ist es besonders wichtig, das Alter des Kindes bei Krippeneintritt zu berücksichtigen (vgl. Ahnert 1998, 82).

2.1.2 Saisonkrippen

Saisonkrippen wurden auch als „Erntekrippen“ bezeichnet. Diese Krippen wurden in den 60er Jahren mit der Bildung von Landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften (LPGs) benötigt. Zu Beginn hatten Saisonkrippen i. d. R. etwa acht Monate geöffnet. In dieser Zeit arbeiteten die Frauen auf den Feldern. Später wurden dann weibliche Arbeitskräfte ganzjährig in der Landwirtschaft gebraucht, so dass die Saisonkrippen zugunsten ganzjährig

geöffneter Tageskrippen wichen. 1965 gab es 1289 Saisonkrippen mit 15 861 Plätzen. Im Jahr 1985 bestanden nur noch vier Saisonkrippen (vgl. Reyer/Kleine, 197, 28). Ab 1986 gab es keine Saisonkrippen mehr (vgl. Nentwig-Gesemann 1999, 18).

2.1.3 Dauerheime

Nach dem Krieg wurden in den Dauerheimen vorwiegend Kriegswaisen und „verlorene“ Kinder betreut. Dauerheime standen mit der Erwerbstätigkeit von Müttern nur indirekt im Zusammenhang. Später waren Dauerheime Einrichtungen für „familiengelöste Kinder“, deren Mütter oder Väter bzw. Eltern Republikflüchtige waren oder denen das Sorgerecht entzogen wurde.

1965 wurden z. B. 5,8% aller Krippenkinder in der DDR in Dauerheimen betreut, 1989 waren es noch 1,3% (vgl. Abbildung 2).

2.1.4 Tageskrippen

Tageskrippen waren ganzjährig von Montag bis Freitag geöffnet. Ab 1976 war die Öffnungszeit der Krippen auf den Zeitraum von 6 bis 19 Uhr begrenzt (vgl. Waterkamp 1987, n. Nentwig-Gesemann 1999, 23).

Die Krippen unterlagen staatlichen Zielvorgaben, staatlicher Verwaltung und Kontrolle. Das Ministerium für Gesundheitswesen (MfGe) war zuständig und verantwortlich für die Krippen. Der Krippenbetrieb wurde einheitlich nach genauen Vorgaben und Richtlinien des MfGe geführt. Die Kinderkrippe bildete gemeinsam mit dem Kindergarten die erste Stufe des „einheitlich sozialistischen Bildungssystems“, wobei der Kindergarten dem Ministerium für Volksbildung (MfV) zugeordnet war. Diese Trennung der beiden Bereiche „Krippe“ und „Kindergarten“ führte zwangsläufig zur Trennung von Praxis, Ausbildung und Wissenschaft (vgl. Weber 1996, 180ff.).

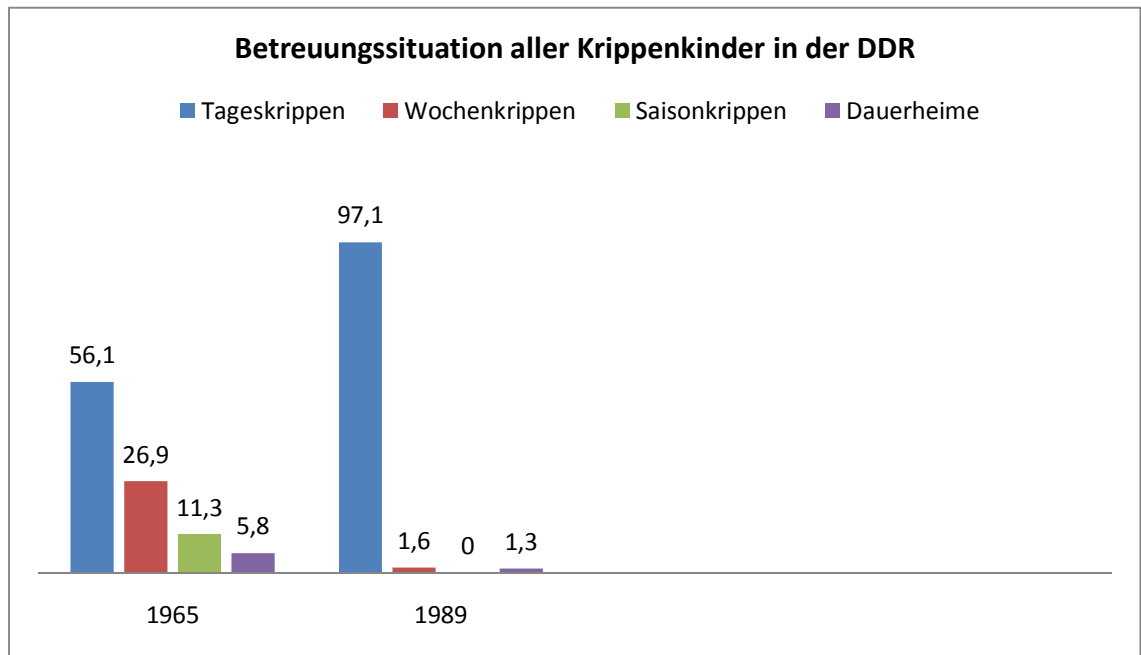


ABBILDUNG 2: Prozentualer Anteil aller Krippenkinder in den jeweiligen Betreuungseinrichtungen, im Vergleich das Jahr 1965 und das Jahr 1989 (vgl. Nentwig-Gesemann 1999, 18)

2.2 Kritik an Kinderbetreuungseinrichtungen im Zusammenhang mit Entwicklungsrückständen

Bereits in den 60er Jahren stellten sich Pädagogen, zum Teil auch Eltern die Frage, „[...] ob sich nicht auch gesellschaftliche Vorteile ergeben, wenn Mütter die Betreuung ihrer Kinder selbst übernehmen.“ (Helwig 1988, zit. n. Gerlach 1996, 260). Zu dieser Zeit gab es bereits gesicherte Erkenntnisse darüber, dass Kinder, die in Tageskrippen und besonders in Wochenkrippen betreut wurden, erhebliche Entwicklungsrückstände im Vergleich zu den Kindern aufwiesen, die in Familien betreut wurden (vgl. Helwig 1984, n. Gerlach 1996, 260). Die Gesellschaft konnte es sich nicht leisten, dass vermehrt Eltern, zugunsten der häuslichen Kinderbetreuung aus dem Arbeitsleben ausschieden. In den 60er und 70er Jahren herrschte noch Arbeitskräftemangel, daher war es offiziell verboten über Alternativen der Kinderbetreuung zu diskutieren. Es wurden zunehmend Nachweise zahlreicher Untersuchungen erbracht, die bestätigten, dass Krippenkinder gegenüber Familienkindern Entwicklungsrückstände bzw. -verzögerungen und eine höhere Krankheitsanfälligkeit aufwiesen (ebenda).

Hinzu kam, dass Eltern kaum in den Krippenalltag ihrer Kinder mit einbezogen wurden. Eltern gaben ihre Kinder an der Eingangstür der Kinderkrippe ab, sie durften die Krippe nicht betreten. Es musste nach einem vorgegebenen Tagesplan gearbeitet werden. Alle Kinderkrippen der DDR arbeiteten nach einem einheitlichen „Plan“, die Arbeit in den Einrichtungen wurde regelmäßig kontrolliert. Erst im Verlauf der 80er Jahre kam es zu „Lockerungen“ im Tagesablauf der Kinderkrippen. Die Eltern wurden zunehmend mehr in das Krippengeschehen einbezogen. Kindern wurde eine maximale Eingewöhnungszeit von drei Wochen in die Krippe eingeräumt. Die Eltern konnten ihre Kinder schrittweise an den Krippenalltag und die Betreuung durch eine andere Person gewöhnen (vgl. Gerlach 1996, 264f.).

2.3 Qualifiziertes Personal – ein Mangel im DDR-Krippensystem

Mit der Entstehung von Krippen und Heimen fehlte es an qualifiziertem Personal. Es wurden vorwiegend Hilfskräfte eingesetzt. Trotz erheblicher Bemühungen des Staates entsprechendes Personal auszubilden, hatte sich diese Situation im Jahr 1965 nicht wesentlich geändert. Vorwiegend angelerntes und ungelerntes Pflegepersonal und ein beachtlicher Teil an Säuglingspflegerinnen waren in den Krippen und Heimen beschäftigt (Anlage 6). Zu Beginn der 70er Jahre verschlechterte sich diese Situation, offensichtlich im Zusammenhang des starken Vormachtstrebens des MfV gegenüber dem Ministerium für Gesundheitswesen. Das MfGe war für die Kindergärten, Schulen und Horte zuständig, das MfV für Kinderkrippen und Heime. Es wurden Gehaltserhöhungen für die Mitarbeiter der Volksbildung verabschiedet, zu Lasten der Mitarbeiter des Gesundheitswesens. Dies hatte eine starke Fluktuation des Krippenpersonals zur Folge (vgl. Gerlach 1996, 255f.).

1971 wurde das Berufsbild der „Krippenerzieherin“ eingeführt. Nach einem dreijährigen Direktstudium erwarben die Absolventen ihren Berufsabschluss. Unterrichtet wurde an medizinischen Fachschulen, Voraussetzung für eine Aufnahme war ein Schulabschluss der 10. Klasse. In den 80er Jahren wurden jährlich etwa 2000 bis 2500 Krippenerzieherinnen ausgebildet. „Das reicht annähernd aus, um die neu zu schaffenden Kapazitäten an Krippenplätzen mit qualifizierten Betreuungskräften zu gewährleisten und den Ersatz für den natürlichen Abgang zu sichern.“ (Küchler 1989, zit. n. Trommsdorff 1996, 191f.)

Die Erzieherinnenausbildung an den Fachschulen umfasste Fächer wie Psychologie und Pädagogik für Krippenerzieherinnen, Musik, Bewegungs- und Bildnerische Erziehung, Sprecherziehung, Ernährungslehre, Pädiatrie und Hygiene. Die ausgebildete Erzieherin war als Helferin des Krippenarztes tätig. Sie sollte in der Lage sein, einfache ärztliche Verordnungen durchzuführen und die Eltern über gesundheitliche Betreuung und Ernährung zu informieren (vgl. Weber 1996, 193f.).

Für die Krippenerzieherin bestand die Möglichkeit, eine weiterführende Qualifikation für die Arbeit mit geschädigten Säuglingen und Kleinkindern in Krippen und Heimen, zu erlangen. Zur „Krippenleiterin“ konnten sich Krippenerzieherinnen mit zweijähriger Berufserfahrung in einer einjährigen Weiterbildung qualifizieren lassen. Seit 1963 bot die Humboldt-Universität in Berlin an, einen Hochschulabschluss mit der Qualifikation zum Diplompädagogen zu erwerben, zunächst im Fernstudium und ab 1969 im Direktstudium.

Mit dem, ab 1985, zentralverbindlichen Erziehungsprogramm, legte man großen Wert auf den Einsatz ausgebildeter Erzieherinnen. „Krippenhelferinnen ohne pädagogische oder medizinische Ausbildung hatten unter Anleitung von Krippenerzieherinnen zu arbeiten.“ (ebd., 184)

Eine Fluktuation von Fachpersonal im Krippenwesen bestand weiterhin, ausgelöst durch den Beschluss des MfV in den 70er Jahren. Krippenerzieherinnen wechselten in Berufe mit einer besseren Bezahlung, woran sich bis zum Ende der DDR auch nichts änderte.

2.4 Erziehungsprogramme und -konzeptionen in der DDR

In den Jahren 1968 bis 1989 gab es nur zwei Konzept und Programme, die den pädagogischen Alltag in den Kinderkrippen bestimmten. Das erste „Programm“, ein Diskussionsmaterial mit dem Titel „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweisen der Krippen“ wurde von 1968 bis 1984 in den Krippen eingesetzt. In diesem Zeitraum blieb das Erziehungsprogramm unverändert (vgl. Weber 1996, 204f.). Das Arbeitsmaterial wurde nie offiziell als verbindlich erklärt. Es wurde als staatlich sanktioniertes Programm propagiert und akzeptiert.

Das zweite Konzept, das „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“, war von 1985 bis 1989 für alle Kinderkrippen und Dauerheime eine verbindliche Arbeitsgrundlage. Mit Hilfe des neuen Erziehungsprogramms, sollten die Erzieherinnen einen Leitfaden für ihre tägliche Arbeit finden. Gleichzeitig

eröffnete ihnen das Programm mehr Freiräume, als es das „Vorläuferprogramm“ von 1968 bot (ebenda).

Für diesen Wandel der Erziehungskonzepte sind verschiedene Gründe bzw. Hintergründe in der Entwicklung der Erziehungsarbeit verantwortlich.

Zum einen wurde 1965 das Bildungsgesetz (s. Kapitel 1. 2) verabschiedet, dass die Krippen als erste Stufe im Bildungssystem ausweist. Die Kindergärten waren verpflichtet, nach einem Bildungs- und Erziehungsplan zu arbeiten. Bei den Krippen und Heimen sah das anders aus, denn die unterstanden dem MfGe und nicht dem MfV. Für die Arbeit in den Krippen wurden lediglich „einheitliche Grundsätze“ durch das MfGe erlassen. Das ist auch der Grund, warum das erste Diskussionsmaterial nicht offiziell als verbindlich galt. Es wurde vom MfV nicht offiziell anerkannt, soweit es die pädagogische Arbeit betraf. Krippen wurden zwar neben den Kindergärten in der untersten Stufe des Bildungssystems aufgenommen, waren aber im Vergleich zu den Kindergärten unbedeutend (pädagogische Arbeit). Hier wurde gepflegt und betreut, Kindergartenkinder wurden erzogen und gebildet (vgl. Weber 1996, 204f.) Bedeutend für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen war die Sozialhygienikerin Eva Schmidt-Kolmer, die das Programm „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen“ herausbrachte. Sie war Leiterin des Instituts für Hygiene des Kindes- und Jugendalters und hatte Einfluss auf die frühkindliche Erziehung. Viele Jahre bestimmte die Auffassung Schmidt-Kolmers das fachliche Geschehen. Im Gegensatz zum MfV, dass Forschungsprojekte und Kindergartenprogramme unter strenge Zensur nahm. In den 50er Jahren forschte die Sozialhygienikerin auf dem Gebiet des Krippenwesens. Die ausschließlich auf pflegerische Belange ausgerichtete Arbeit, brachte bei Säuglingen und Kleinkindern Entwicklungsdefizite hervor. In der vorliegenden Arbeit wurden bereits Kritikpunkte am Krippenwesen erwähnt. Im Zusammenhang mit Hospitalismus gab es heftige Diskussionen gegen das Krippenwesen. Schmidt-Kolmer nannte allerdings als Ursache für den Hospitalismus¹⁷ nicht etwa die Krippen- oder Heimunterbringung, sondern den unzureichend pädagogischen Tagesablauf und die mangelnde Zuwendung zum Kind. Das Ziel ging dahin, die Krippen in Einrichtungen der gesellschaftlichen Erziehung umzuwandeln (ebd., 206).

¹⁷ Mängel und Leiden sowie körperliche und seelische Beeinträchtigungen, die durch die Unterbringung eines Individuums im Krankenhaus oder einem Heim und der damit verbundenen Kontaktarmut entstehen. Evtl. auf mangelnde sensorische Reize zurückführbar.

2.4.1 Erziehungsprogramm 1 (1968 – 1984)

Unter Leitung von Schmidt-Kolmer entstand das Material „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweisen der Krippen“, das einen Entwurf eines Erziehungsprogramms darstellte. Schmidt-Kolmer orientierte sich am Bildungssystem der DDR und vertrat die Auffassung, dass nur dann „tatkräftige, schöpferische und allseitig gebildete Sozialisten“ herausgebildet werden können, wenn der Prozess der Erziehung und Bildung vom ersten Tag an und bis ins Erwachsenenalter hinein einheitlich gestaltet wird (vgl. Schmidt-Kolmer 1968, n. Trommsdorff 1996, 206). Jede „Stufe“ im Bildungssystem sollte inhaltlich aufeinander abgestimmt sein. Das bestimmte die Erziehung nach „Plan“ in den Kinderkrippen. Die Pflegerinnen waren zuständig für die Anleitung und die Lenkung der kindlichen Aktivität, sie gaben gesellschaftliche und kulturelle Werte weiter. Die Beschäftigung galt als die „Hauptform für die systematische Unterweisung der Kinder zur Einführung neuer Erziehungsaufgaben (ebd., 207).

Es gab einen Beschäftigungsplan, der Wochenziele beinhaltete und die Anwesenheit der Kinder bei Beschäftigungen erfasste. Durch diese Art der Dokumentation konnte man feststellen, dass alle Kinder die vorgegebenen Beschäftigungen auch durchführten. Der „Einheitsplan“ konnte somit eingehalten werden. Wurde das Ziel bzw. die Ziel erreicht, ging man zum nächsten Plan über. Der Stoffplan enthielt verschiedene Sachgebiete, u. a. die Anleitung der Spieltätigkeit eines Kindes. Es erlernte unter Anleitung ein Spiel, das auf die jeweilige Entwicklungsstufe abgestimmt war. Hatte das Kind das Spiel erlernt, konnte es „schöpferisch“ angewendet werden.

Ein Kind kann ein Spiel nicht spontan erforschen und erleben, wenn es nur auf vorgegebene Spiele zurückgreifen kann. Spontanität und Individualität gehen dabei verloren. Fraglich ist auch, ob eine Erziehung nach „Plan“ sich auf Kinder einstellen kann bzw. konnte, die u. a. Wochenziele oder bestimmte Inhalte des Programms nicht in vorgegebener Zeit erfüllen können bzw. konnten. In der Literatur waren Hinweise, zu den Maßnahmen bei Entwicklungsverzögerungen und -rückständen (Bezeichnung nach Schmidt-Kolmer) zu finden. Mit Ausfüllen eines Entwicklungsbogens wurden die Ergebnisse der Erziehungsarbeit kontrolliert. Der Entwicklungsbogen war mit dem Erziehungsprogramm abgestimmt, eine individuelle Entwicklung des Kindes kam somit zu „kurz“ oder fand keine Berücksichtigung. Kam es zu Entwicklungsrückständen, wurden diese Kinder beim Krippenarzt vorstellig. Krippenärzte forderten vor der

pädagogischen, die pflegeerzieherische Arbeit. Somit wurde auch hier keine Individualität gefordert und gefördert.

Es gab Kritik an Schmidt-Kolmers Auffassung von pädagogischer Erziehungsarbeit im Krippenwesen. Kritiker¹⁸ zweifelten die Richtigkeit zentraler staatlicher Zielstellungen an und damit auch die Erziehung nach „Plan“. Öffentliche Diskussionen zum Thema waren selten und wurden nicht erwünscht (vgl. Weber 1996, 208).

2.4.2 Erziehungsprogramm 2 (1985 – 1989) – ein langer Weg

Noch weit vor Herausgabe der neuen Konzeption hatten Mitarbeiter/-innen am „Institut für Hygiene des Kindes- und Jugendalters Berlin“ den Auftrag erhalten, dass „alte“ Konzept zu überarbeiten. Die Mitarbeiter/-innen konnten den Auffassungen Schmidt-Kolmers von Erziehung nicht folgen. Sie konnten und wollten das Programm nicht bloß überarbeiten. Es entstand eine neue Konzeption, die Schmidt-Kolmer allerdings als „bearbeitetes Programm“ der Öffentlichkeit präsentierte (ebd., 208f.). Im Konzept wurden neue Aufgaben für die Erzieherinnen beschrieben. Demnach sollten sie darauf achten, dass jedes Kind genügend Zeit und Materialien zur Verfügung hat, um sich selbständig auszuprobieren zu können. Ein weiterer Schwerpunkt der neuen Konzeption beinhaltete die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen der Erziehungsarbeit bzw. der erzieherischen Einflussnahme. Trotz neuer konzeptionelle Ansätze, Berücksichtigung alternativer Handlungs- und Interaktionskonzepte und Abwendung vom Defizit-Modell des 68er Erziehungsprogramms gelang es nicht, die neuen Positionen in Struktur und Inhalten des Programms genügend transparent zu machen (ebd., 210). 1983 wurde das neue Konzept vor dem MfGe erfolgreich verteidigt. Jedoch das MfV stoppte das Programm. Es wurden stark verschiedene Sachbereiche kritisiert. „[...] die Ansprüche an die Arbeit zur Herausbildung sozialistischer Verhaltensgewohnheiten und Eigenschaften sind nicht klar ausgewiesen [...] birgt die Gefahr einer subjektiven Auslegung und einer indifferenten Erziehungsarbeit in sich.“¹⁹ Einige Sachbereiche wurden in dem Punkt bemängelt, dass die Erzieherin ihre „führende Rolle“ vernachlässigt, in dem sie dem Kind zu viel Freiraum gewähren lässt. Außerdem wurde

¹⁸ Zum Beispiel: Kleinkindpädagogen, Entwicklungspsychologen;

¹⁹ (Ergebnisprotokoll der Beratung der Kommission Vorschulerziehung 1983, 3 zit. n. Trommsdorff, 213)

gefordert, dass die Ziele im neuen Konzept klar formuliert werden sollten. Diese „neue Freiheit“ für die Kinder stellte eine große Gefahr für den gesellschaftlichen Auftrag dar. Daraus folgte, dass das Programm in Kooperation mit dem Bereich „Vorschulerziehung“ überarbeitet wurde. 1985 wurde die Endfassung offiziell, als verbindliche Arbeitsgrundlage an alle Krippen und Heime vom MfGe herausgegeben (vgl. Weber 1996, 214).

2.4.3 Umsetzung des Konzepts am Beispiel der „Beschäftigung“ von Krippenkindern

Auf Grund der inhaltlich sehr ausführlichen Beschreibung des Erziehungsprogramms konzentrieren sich die nachfolgenden Aufzeichnungen auf den Schwerpunkt der „Beschäftigung“, als wichtigste Organisationsform im Tagesablauf der Krippe. Im Bereich der „Spracherziehung durch Handlungen mit thematischen Spielmaterial“ wurden für Kinder im Alter von 19 – 24 Monaten folgende Merkmale herausgearbeitet. Zum einen sollten die Kinder lernen, ihr Handeln auf vorgegebene Ziele auszurichten. Zum zweiten konnten Kinder so lange aktiv tätig sein, wie das Prinzip der führenden Erzieherin gewahrt blieb. Zum dritten, Individuelles konnte so lange berücksichtigt werden, wie die Ziele einer kollektiven Aufgabenstellung erfüllt wurden (vgl. Nentwig-Gesemann 1999, 63).

Den Kindern wurden Sprachinhalte aus ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich angeboten. Die Erzieherin hatte sich an vorgegebene Inhalte zu orientieren, auch die inhaltliche Ausgestaltung wurde vorgeschrieben. Im Bereich „Spracherziehung“ hatte die Erzieherin die Aufgabe, den Handlungsablauf vorzuführen und sprachlich zu begleiten. Die Kinder sollten die Erzieherin beobachten und ihr zuhören. Im nächsten Schritt hatten die Kinder die Aufgabe, ihre Beobachtungen in eine Handlung umzusetzen, ohne dabei die Handlungsabfolge zu verändern oder kreativ (nach eigenen Vorstellungen) zu erweitern. Jedes Kind sollte das gleiche Material zur Verfügung gestellt bekommen und im Kollektiv, aber nicht kooperativ, die Aufgabenstellung erfüllen. Eine individuelle Ausgestaltung war der Zielerfüllung eindeutig untergeordnet (ebd., 64). Die Erzieherin sollte jedes Kind an der Teilnahme der Beschäftigung motivieren. „Selbständiges“ Arbeiten bedeutete nicht, dass Kinder für sich allein eine Aufgabe durchführten. Darunter verstand man, ein aktives „Tätigsein“ unter Führung der Erzieherin. In erster Linie ging es um ein Handeln nach den

sprachlichen Vorgaben eines Erwachsenen. Die gesamte Durchführung erfolgte nach einem aufgestellten Plan. Nach jedem Abschluss einer Beschäftigungseinheit musste die Erzieherin ihr eigenes erzieherisches Vorgehen und das Verhalten der Kinder dokumentieren. Eine zentrale Eigenschaft der sozialistischen Persönlichkeit, die Zielgerichtetheit, sollte in den Beschäftigungen ausgebildet werden. Hatten alle Kinder das Lernziel erreicht, ging man zum nächsten Sachverhalt über. Bei Krippenkindern hielt man die erzieherische Einflussnahme für unumgänglich, „[...] um die Formung der Persönlichkeit [...] diese schöne, schwierige pädagogische Aufgabe möglichst erfolgreich erfüllen zu können.“ (Weber 1985, zit. n. Nentwig-Gesemann 1999, 66) Eine weitere Aufgabe der Erzieherin bestand darin, Beschäftigungen aus verschiedenen Sachbereichen voranzuplanen. Die Vorbereitung und Dokumentierung der Beschäftigungen waren Inhalt im Erziehungsprogramm und umfassten die Aufgabenstellung, das methodische Vorgehen, die Mittel und eine auswertende Einschätzung. Mögliche Abweichungen vom Programm musste die Erzieherin offenlegen (Kontrolle). Das Konzept enthielt genaue Zeitvorgaben, zum Beispiel wie lang eine Beschäftigung dauern durfte und sie sollte täglich zur selben Zeit stattfinden. Hier ist zu erwähnen, dass alle Kinder laut Programm an den Beschäftigungen teilnehmen sollten. Kinder, die nicht am Programm teilnahmen oder Lernziele nicht erreichten, waren „ausklammert“ (vgl. Nentwig-Gesemann 1999, 64ff.). Die Realität spricht dafür, dass Kinder ausprobieren, eigene Bedürfnisse haben und folglich in der Erziehung Freiräume brauchen. Aus Sicht der Entwicklungspsychologie entwickelt jeder Mensch eine eigene Persönlichkeit und ist in seiner Person ganz und gar einmalig. Es ist anzunehmen, dass Kinder in der Beschäftigung, zum Beispiel im Spiel, individuell agieren und sehr verschieden auf ihre Umwelt reagieren.

3 Unterbringung in Dauerheimen als extremste Form repressiver, ideologischer Erziehungspraxis

In diesem dritten Kapitel möchte ich anhand von einer Autobiografie darlegen, wie die Erziehung in Heimen und Adoptionsfamilien sowie die frühe Trennung von Mutter und Kind von Peter Wawerzinek subjektiv erlebt wurde. Die Interpretation von Textauszügen konzentriert sich schwerpunktmäßig auf die sozialistische Persönlichkeitserziehung und die frühen Trennungserfahrungen des Kindes. Die Textauszüge und Zitate sollen einen Einblick geben, wie Peter Wawerzinek in den Heimen und Pflegefamilien behandelt wurde bzw. wie er diese Behandlung wahrgenommen hat und wie er die Trennung von der Mutter erlebte. War es ihm überhaupt möglich, sich zu einem eigenständigen Individuum zu entwickeln oder wurde sein individuelles Wesen durch u. a. autoritäre Führungsstile von Erzieher/-innen „zerstört“?

3.1 Exkurs: Heimerziehung in der DDR

Das Vormundschaftswesen, ein Teilgebiet der Jugendhilfe umfasste die Sorge für elternlose und familiengelöste Kinder und Jugendliche, einschließlich Pflegekinder. Die DDR zählte 1989 602 Heime mit 35.000 Plätzen. In die sogenannten Normalheime ordneten sich die Vorschulheime, die Kinderheime für Schüler der Klassen 1-10 der allgemeinbildenden Oberschule, die Hilfsschulheime und die Jugendwohnheime ein. In einigen Heimen waren Kinder und Jugendliche vom 3. bis 18. Lebensjahr untergebracht. Neben den Normalheimen gab es Spezialheime (Kinderheime und Jugendwerkhöfe) für schwererziehbare Kinder und Jugendliche. Durchgangsheime dienten der kurzzeitigen Aufnahme für Kinder und Jugendliche, die aufgegriffen wurden oder aus dem Elternhaus herausgenommen werden mussten. In der DDR wurden Sonderheime für Psychodiagnostik und pädagogisch-psychologische Therapie geschaffen (vgl. Mannschatz 1994, 25). Die staatlichen Heime unterstanden in der Mehrzahl den Referaten der Kreise, einige den Bezirken und nur wenige dem MfV. Eine Einweisung erfolgte durch die Beschlüsse der Jugendhilfeausschüsse der Kreise. In der DDR bedeutete „Heimerziehung“, in einer Gemeinschaft zu leben und in diesem Kollektiv, die für die Heimordnung verbindlichen Aufgaben,

zu erfüllen. Die Kinder und Jugendlichen werden vom Einfluss des Heimes geprägt. Es ist ihr Zuhause, ihre Heimstatt, mit der sie verwurzelt sind. Neben der Geborgenheit im Heim gehört auch die Disziplin zur Tagesordnung. Wo Disziplin nicht herrscht, macht sich Rücksichtslosigkeit breit. Disziplin gewährleistet Freiheit und Geborgenheit. Bestandteil der Erziehungsarbeit ist die Versorgung und Betreuung der Kinder und Jugendlichen. Das Heim übernimmt die Verantwortung für die schulische und berufliche Entwicklung des Kindes und des Jugendlichen. Die familiären Kontakte werden mitgestaltet. Im Allgemeinen werden „Startbedingungen“ in eine sozialistische Gesellschaft geschaffen. Das Heim als eigenständiger Lebens- und Erziehungsbereich ist wichtig und unersetzbar für die Persönlichkeitsentwicklung von Kinder und Jugendlichen, die nicht in der Familie aufwachsen (vgl. Heimerziehung 1984, n. Mannschatz 1994, 23ff.).

Historische Entwicklung der Heimerziehung

Nach 1945 standen nur wenige Fachleute für Heime zur Verfügung. Es gab nur wenige Sozialarbeiter, die diese Tätigkeit bereits in der Weimarer Republik ausgeführt hatten. Anfang der 50er Jahre wurden Verwaltungsstellen und pädagogische Institutionen neu und mit vorwiegend jungen Leuten besetzt. Eine anfängliche Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik wurde nach und nach eingestellt. Heime richteten sich auf eine vorrangig politische Erziehung ein, sozialpädagogische Aufgaben traten deutlich in den Hintergrund. Die „Kollektiverziehung“ wurde im Heimalltag als Erziehungsmethode eingeführt und wurde zentrales Erziehungsziel in der Heimerziehung (vgl. Krause 2004, 81ff.).

1953 hatte sich eine institutionelle Fremderziehung durchgesetzt, die zentral geführt und verwaltet wurde, die eine Kollektiverziehung mit einer ideologisch-politischer Zielstellung vereinbarte, die staatlich organisiert ist und deren Erziehung sich an staatlichen Zielen orientiert. Weiterhin sollte sich die Heimerziehung an sowjetpädagogischen Grundpositionen orientieren ohne Möglichkeiten zur Selbstreflexion und zur Produktion eigenständiger sozialpädagogischer Theorien. Heimerziehung bedeutete institutionelle Erziehung in fremdbestimmter Arbeitsweise, deren Eigenständigkeit im staatlichen Gesamtsystem in Frage gestellt ist. Die Erziehung orientiert sich auf Persönlichkeitsdefizite und ihre Beseitigung durch planvoll gestaltete und kalkulierte pädagogische Methoden. Eine leistungsorientierte Erziehung mit einer starken Betonung schulischer Lernprozesse und beruflicher Ausbildung schließt

die Heimerziehung zu dieser Zeit ab. Mit der Verabschiedung des einheitlichen Bildungsgesetzes von 1965 wurden die Rolle der Jugendhilfe und die Heimerziehung sowie sozialpädagogische Aufgaben neu definiert. Jugendhilfe sollte bereits vor 1965 Bestandteil der Jugend- und Bildungspolitik werden. Schließlich kam es 1968 zu einem wesentlichen Schritt in der Professionalisierung des sozialpädagogischen Berufsfeldes. Mitarbeiter/-innen in den Jugendhilfe-Referaten erhielten eine Ausbildung am Institut für Jugendhilfe. Heimerziehung sollte „Funktionen der Familienerziehung“ übernehmen. Anfang der 70er Jahre klagte man in der Praxis vor allem über unzulängliche materielle Bedingungen, zu umfangreiche Gruppengrößen und die komplizierte „erzieherische Situation“. Auf Grund der politisch gewollten Einflussnahme, erhielt die Heimerziehung verstärkt die Aufgabe zur „Umerziehung“ junger Menschen. Mit Beginn der 80er Jahre, bekam die programmatische Orientierung Kritik zu spüren. Es kam zur Verringerung der Gruppengrößen und zu einer materiellen Besserstellung in den Heimen. Die inhaltliche Arbeit der Heimerziehung wurde ebenfalls kritisiert. Dazu gehörte die ungenügende Beachtung des Individuellen, die unzureichende Berücksichtigung der Familie, die konkreten Zustände (Methoden, Programme) in den Heimen und die ungenügende Reflexion der Erziehung in den Heimen (ebenda).

3.2 Interpretation eines autobiografischen Romans als Fallbeispiel

3.2.1 Peter Wawerzinek und sein Roman „Rabenliebe“

Peter Wawerzinek, 1954 als Peter Runkel in Rostock geboren, wuchs in verschiedenen Heimen und bei verschiedenen Pflegefamilien auf. Seit 1988 ist er freier Schriftsteller, Regisseur, Hörspielautor und Sänger. Mit seinen Veröffentlichungen erhielt er Preise wie den Berliner Kritikerpreis für Literatur und den Hörspielpreis der Berliner Akademie der Künste. Für seinen Roman „Rabenliebe“ erhielt er 2010 den Ingeborg-Bachmann-Preis und Publikumspreis. Mit diesem Werk, wo Autor und Erzähler identisch sind, übersetzte er das lebenslange Gefühl von Verlassenheit, Verlorenheit und Muttersehnsucht in einem großen Stück Literatur.

Die Mutter ließ den zweijährigen Peter in der DDR zurück, als sie 1956 in den „Westen“ ging. Seine Schwester (damals 1 Jahr) und er wurden in staatliche Obhut genommen. Peter W. kommt in verschiedenen Kinderheimen unter, bleibt

stumm bis weit ins vierte Jahr. Ein erster Adoptionsversuch wird von der Köchin im Heim unternommen. Sie nimmt sich Peter an, er darf in der Küche mit helfen. Sie möchte ihn gern adoptieren und nimmt Peter für ein paar Tage mit in ihr Haus. Ihr Mann will von dem Kinderheimjungen nichts wissen, es kommt zum Streit, sie bringt Peter zurück ins Heim. Monate später, nach dem Adoptionsversuch der Köchin, kommt es zu einem zweiten Versuch. Peter kommt für einige Monate in eine Handwerksfamilie. Er beschreibt den Alltag mit den fünf gewissenhaft einzuhaltenden Mahlzeiten, der Meister wird Chef gerufen und wenn es ihm passt, wird der Pantoffel nach dem Gesellen geworfen. Nach einem Vorfall in der Tischlereiwerkstatt, wird Peter zurück ins Heim gebracht. Er kann sich nicht von den beiden Töchtern der Handwerksfamilie verabschieden, die wie zwei Schwestern für ihn geworden sind. So wird er immer wieder fortgeschickt und bleibt vorerst im Heim. Nachdem er erste Worte spricht, geht es weiter voran, aus Worten werden Sätze, dennoch brauch es lang bis Peter eingeschult werden kann. Ärzte besuchen das Heim, um ihn zu untersuchen und zu protokollieren wie weit er in seiner Entwicklung noch „zurück“ ist. In seinem Buch beschreibt er sich selbst als „Zurückgebliebenen“. Das Schulkinderheim wird sein letzter Heimaufenthalt. Hier lernt er zwei Jungen kennen, die seine besten Freunde werden. Der Abschied vom Heim erfolgt in einem schnellen Tempo. Im Alter von zehn Jahren wird Peter von einer kinderlosen Lehrerfamilie adoptiert, deren Familienname er annimmt. Er beschreibt ausführlich die Zeit in der Adoptionsfamilie. Eine Bindung kann er „nur“ zur Großmutter aufbauen. Die Adoptiveltern verbieten Peter den Kontakt mit seinen Freunden aus dem Kinderheim. Heimliche Unternehmungen werden immer von irgendwelchen Leuten aus dem Dorf beobachtet und an die Adoptiveltern weiter getragen. Er verbringt viel Zeit mit der Großmutter in der Küche, erlernt von ihr verschieden Rezepte. Die Adoptionsmutter ist gewillt, aus ihm einen „richtigen Menschen zu formen“. Mit vierzehn Jahren lernt er seine Schwester kennen, die nur kurze Zeit in der Adoptionsfamilie verbleibt. Peter unternimmt einen Ausreißversuch und erhofft sich damit, in ein Heim zu kommen. Aber er kommt in die Adoptionsfamilie zurück. Die Großmutter wird pflegebedürftig und zieht aus dem Haus aus. Nach einem Unfall mit dem Schlitten, muss Peter für drei Wochen ins Krankenhaus. Er ist glücklich über diesen Vorfall.

Peter wird in die Nationale Volksarmee verpflichtet und wird zum Dienst an die deutsch-deutsche Grenze gestellt. Ein Fluchtversuch zur leiblichen Mutter in den „Westen“ misslingt. Er tritt den Militärdienst an, der erste Teil seines Buches ist damit abgeschlossen. Der zweite Teil beinhaltet die Vorbereitung auf den Besuch

der Mutter und einige Daten seiner Lebensbiografie. Die Adoptionselementen sind verstorben. Peter heiratet und hat vier Kinder von verschiedenen Frauen. Er kann sich auf Dauer nicht an eine Frau binden. Sein Vorhaben, die leibliche Mutter zu besuchen, lässt viele Jahre vergehen. Mit der Äußerung „Da bist du ja.“, betritt Peter ihre Wohnung. Sie haben sich nicht viel zu erzählen. Er hat acht Halbgeschwister, davon je vier Brüder und Schwestern. Von ihnen erfährt er, dass seine Mutter ihn und die Schwester für tot erklärt hat. Der Roman endet damit, dass die „Mutterlosigkeit“ bleibt.

Heimat musste er sich immer selbst zusammen suchen, Heimat fand er bei Freunden. Peter Wawerzinek erzählt bildhaft, assoziativ und sprunghaft. Er durchsetzt den Text mit Kinderreimen, Volksliedern und romantischen Versen, die ihm, ob passend oder nicht in den Sinn kommen. Immer wieder „streut“ er in die Erzählung seiner Lebensgeschichte Zeitungsartikel ein. Die dem Leser Grausamkeiten von Eltern berichten, die ihre unerwünschten Kinder verhungern, erfrieren, sterben lassen, sie töten. Es ist möglich, dass Peter W. darauf hinweisen möchte, wie schlimm es Kindern heute oft geht. Vielleicht ist es aber auch, als ob er sich vergewissern wollte, dass das was ihm angetan wurde, ein keineswegs weniger strafbares Verbrechen ist. Peter W. schreibt zehn Jahre an seinem Roman „Rabenliebe“. Er schreibt über sich und sein Werk: „Ich habe gedacht, wenn ich mich schreibend verschenke, entfliehe ich dem Teufelskreis der Erinnerung. Schreibend bin ich tiefer ins Erinnern hineingeraten, als mir lieb ist.“ (Peter Wawerzinek 2010, 9) Er schreibt großartige Szenen und schmerzhaft genaue Sätze, nicht direkt über die Mutter, sondern über sich und seine Mutterillusion.

3.2.2 Sozialistische Persönlichkeit vs. Individualität

Im Roman „Rabenliebe“ sind Textauszüge und Kernaussagen von Peter W. zu finden, die verdeutlichen, dass in der Heimerziehung nicht auf die Individualität des Kindes eingegangen wurde. Eine autoritäre, z. T. unmenschliche Erziehung bestimmt den Kinderheimalltag. Die Kernaussagen werden aus dem Original zitiert und interpretiert, Textauszüge werden in eigene Worte gefasst und ebenfalls in die Interpretation einbezogen. Der Schwerpunkt der Ausarbeitungen richtet sich auf die Kindheit und Jugend des Peter W.

- Alltag, Zucht und Ordnung

Peter W. beschreibt den Alltag im Kinderheim. Zu dieser Zeit ist er vier Jahre alt und kann kein Wort sprechen. Dennoch nimmt er alles auf, was andere Menschen um ihn herum erzählen. Peter versucht, mit Phantasie und Träumerei sich durch den Tag bzw. die Tage zu bringen. Der Schnee ist sein ständiger Wegbegleiter. Schnee ist das erste, woran er sich in seiner Kindheit erinnert.

„[...] Alltag und Rhythmus. Sammeln und Hände fassen. Anmarschieren, abmarschieren, stehen, auf der Stelle treten [...] aufhören zu sprechen, nicht grinsen [...] alles auf dem Teller Befindliche schön brav aufessen [...] auf Kommando einschlafen.“ Peter beschreibt seinen Alltag als Trott und Vorschrift. Er kann nur in Gedanken fliehen und versuchen, sich selbst zu trösten. Es gibt keine Zuwendung und Wärme. Er muss funktionieren, alles geht nach „Plan“, auch die Freizeit. Die Freizeit, in der Gruppe geplant, wo alle Kinder ein und dasselbe anfertigen. Er spricht von Anpassung, in dem er schreibt: „[...] die Waise neben anderen Waisenkindern [...] lebstest gut unter dem Deckel zum Topf, solange du mit der Außenwelt nicht in Berührung gebracht wurdest.“ Er scheint zu wissen, dass draußen etwas anderes, etwas neues, auf ihn wartet. Vielleicht auch etwas „altes“, dass er wiederfinden möchte. Vor allem aber würde er dem Alltag nach Vorschrift entfliehen und das Bedürfnis, für sich allein etwas zu erleben bzw. zu spüren, befriedigen (Wawerzinek 2010, 14f.).

- Ohnmachtsanfälle

Dieser Textauszug beschreibt die autoritäre und unmenschliche Behandlung der Kinder im Heim. Peter W. leidet seit seinem 7. Lebensjahr regelmäßig unter Ohnmachtsanfällen. Er ist sehr froh, dass seine Anfälle nicht vor den Augen der Erzieher geschehen.

Die Kinder, die vor den Erziehern ohnmächtig werden sind doppelt bestraft. Zum einen fallen sie aus Kraftlosigkeit um, fühlen sich schlecht und brauchen Hilfe. Zum anderen wird ihnen die Hilfe verwehrt und sie werden für ihr „umfallen“ noch bestraft.

„[...] erwache jedes Mal unentdeckt, werde also nicht gepackt und unter die Dusche geschleift wie die armen Kinder im Kinderheim, denen die Ohnmacht am Tisch stehend geschieht.“ Die betroffenen Kinder werden angebrüllt und in ihrer Ohnmacht geschüttelt. Sind sie dann zu sich gekommen, aber wirken noch

abwesend, werden sie vom Erzieher sofort auf die Beine gestellt. Peter ist der Meinung, dass den Kindern sanft aufgeholfen wird, sie sich langsam erholen können und ihnen vielleicht ein Glas Salzwasser gereicht wird. Der Erzieher sollte mit den Kindern in einem ruhigen Tonfall sprechen bis diese antworten können und wieder bei Verstand sind. „[...] sich besser fühlt, hört, spürt, erhebt und am Leben im Heim Anteil zu nehmen wünscht.“

Auf Grund von emotionalem Stress, den er sich selber auferlegt, kippt Peter, auf der Toilette sitzend, einfach zur Seite und ist bewusstlos. Er kommt immer unverletzt zu sich, kann sich von allein aufrichten, verspürt keinerlei Erschöpfung oder Schmerzen. Es sind Gedanken, ewige Fragen, Grübeleien, die in seinem Kopf umherirren und die dann eine Ohnmacht auslösen. „[...] Grübeln macht Herz und Hirn schläfrig, sage ich mir jedes Mal neu. Das müde Herz ist ein wehes Herz.“ (Wawerzinek 2010, 83ff.)

- Schulkinderheim

In diesem dritten Textabschnitt zieht Peter vom Kinderheim in ein Schulkinderheim. Der Abschied ist kurz, er fühlt sich verlassen. Er hat drei Wochen Zeit, sich an sein neues Heim zu gewöhnen. Es herrscht Rangordnung unter den Kinderheimkindern. Die Größeren haben das Sagen. Er kann oft nicht schlafen und hat Angst vor den lauten Pfiffen der Trillerpfeife, mit der der ehemalige „Polizeierzieher“ durch den Flur jagt. Ertönt die Trillerpfeife müssen alle Kinder schnurstracks auf den Flur hinaus und Haltung annehmen. „[...] Es geht um stete Proben und Vorbereitung fürs Gefecht, wie der Erzieher sagt.“ Er hat seine Freude daran, sich einzelne Kinder herauszusuchen. Die müssen dann den Flur auf und ab laufen, kriechen, springen und lange vor der Tür in einer Reihe stehen. Die anderen, die es nicht erwischt, finden keinen Schlaf, solange auf der Trillerpfeife gepfiffen und auf dem Flur gesprungen wird. Der autoritäre Tonfall und der Drill mitten in der Nacht, lösen bei ihm und bei den anderen Kindern Ängste aus. Keiner wird versuchen, sich dagegen aufzulehnen, man fühlt sich „klein“ und wertlos. Dieser Tonfall verfolgt Peter in seinen Träumen, der ihn nicht weiterschlafen lässt. Ein Tonfall, der über die Jahre im Heim und der Adoptionsfamilien, ihn immer wieder zu schaffen macht. Der erste misslungene Adoptionsversuch ist an solch einem autoritären Tonfall, gepaart mit Ablehnung, gescheitert. „[...] nennt es Drill, nennt es Zucht und Ordnung. Es sitzt in mir [...] Die Erzieher sind da, wenn einer ausrastet. Sie halten ihn, binden ihn, schleifen ihn fort.“ Indem die Kinder über Nacht in einen Raum gesperrt werden, sollen sie

zur Vernunft kommen. Peter versucht mit diesen Zuständen klar zu kommen, indem er sich noch schlimmere menschliche Abgründe „vor Augen hält“. „[...] bin nicht verhungert, musste nicht Sklavenarbeit verrichten, mich drangsalieren und quälen, misshandeln und zu Tode schleifen lassen.“ Trotz all dem Drill durch den Erzieher ist für Peter die Zeit im Heim nicht nur von schlimmen Erlebnissen geprägt. Hier hat er zwei beste Freunde. Es ist eine zuverlässige Freundschaft. Freunde an die er sich halten kann und denen er vertraut. Ein Gefühl, dass er bisher in seinem Leben nur ganz selten gespürt hat. Peter schreibt für beide Freunde Liebesbriefe und erhält dafür Anerkennung und Süßigkeiten. Er ist glücklich, dass beiden Freunden das Geschriebene gefällt. Sie zeigen Solidarität, indem sie sich gemeinsam bestrafen lassen. Sie müssen in einen Keller und nutzen Zeit für sich allein, können über bisher Erlebtes miteinander sprechen. In ihren Phantasien stellen sie sich schöne Dinge vor, um sich von den „alten“ abzulenken. „Das neue Heim hat einen Garten mit Rutsche und Wasserbecken.“ Peter beschreibt das Heim als einen Ort, an dem man sich alles gefallen lassen muss. Man weiß nicht, was aus einem wird. „Sie bereiten dich in keinem Heim auf emotionale Begegnungen mit den Menschen vor.“ Er beschreibt eine Abhängigkeit vom Heim, die Befürchtung nicht ohne fremde Hilfe im Leben zu bestehen. Ein solch autoritärer Erziehungsstil macht Kinder abhängig, unsicher, hilflos. Eine autonome, eigenständige Persönlichkeit kann sich nicht entfalten (Wawerzinek 2010, 89ff.).

- Adoption durch einer Lehrerfamilie mit zehn Jahren

Im letzten Textauszug befindet sich Peter in einer Lehrerfamilie, die ihn mit zehn Jahren adoptierte. Er ist sehr traurig darüber, dass er seine besten Freunde verlassen muss und ihm vor allem verboten wird, sie zu treffen. Heimliche Treffen werden von Leuten aus der Stadt beobachtet und sofort an die Adoptionseltern weitergetragen. „Ich darf mit der Adoption kein Heimkind mehr sein und habe umgehend ein Stadtkind zu werden.“ In seinem Roman benutzt Peter bewusst den Begriff „Adoptionsmutter“ und nicht „Adoptivmutter“. Er ist der Meinung, dass die Adoption nicht so adoptiv bei ihm verlaufen ist, wie er sich das als Heimkind gewünscht hätte. Wegen der Erziehungserfolge spricht sich die Adoptionsmutter gegen jeden Heimkontakt aus. Gewisse Regeln soll Peter einhalten, um sich vom Heimniveau wegzubewegen. Ein richtiger Mensch soll aus ihm geformt werden. „Sie müsse sicher gehen, dass die Früchte ihrer Umerziehung gedeihen [...] Anstand. Regeln. Gutes Benehmen von A bis Z.“

Die Großmutter der Familie empfindet Mitleid, kann aber nichts gegen die Erziehungsgrundsätze ihrer Tochter ausrichten. Dennoch wird sie ein sehr wichtiger Mensch in Peters Leben. Hier findet er einen Menschen, mit dem er sich emotional verbunden fühlt. Ein Mensch, der ihn so nimmt, wie er ist, ihm Aufmerksamkeit und Liebe schenkt. Mit der Adoption hat Peter viele neue Regeln zu beachten, er wird erzogen und korrigiert. Besonders die Regel zu beachten, seine Freunde aus dem Heim nicht treffen zu dürfen, fällt Peter schwer. Sein Adoptionsvater arbeitet als Lehrer und bekommt sofort Bescheid, wenn Peter mit seinen „Heimfreunden“ gesichtet wurde. Für Peter bleiben die Adoptiionseltern fremde Menschen. „Ich bin in den Anfangsjahren der Adoptiionsmutter wohlgefällig, führe aus, was sie will, und führe sie trotzdem hinters Licht.“ Peter empfindet seine Adoptiionsmutter als gefühlskalt, er versteht nicht, dass sie ihn adoptieren durfte, ohne einen Nachweis zu erbringen, der sie dazu befähigt. Sie konnte ihn adoptieren, weil sie mit einem Mann zusammenlebt, der in der Hierarchie des Ortes etwas darstellt. Die fachliche Anerkennung des Ehegatten im Schulbetrieb und ein freundschaftlicher Kontakt mit dem Heimleiter, machten eine Adoption möglich. Peter ist über zehn Jahre alt und wurde nicht in die Entscheidung der Adoption einbezogen. Die Adoptiionseltern könnten vom Alter her seine Großeltern sein. Die Adoptiionsmutter hat noch kein Kind erzogen und Peter fühlt sich für erzieherische Versuche missbraucht. „Ich sehe mich gegen meine Talente und das bereits vorhandene individuelle Potential fehlerhaft umerzogen.“ Es ist anzunehmen, dass Peter sich als eine Art „Testperson“ sieht, die von einem System (Familie) in ein anderes System (Heim) gereicht wird. Nach zwei fehlgeschlagenen Adoptionsversuchen wäre er lieber im Heim volljährig geworden. Das schlimmste an diesen Fehlversuchen ist die Tatsache, dass er nicht weiß, warum er wieder weggeschickt wurde, woran es lag, dass ihn niemand haben will bzw. wollte. Aus Platzgründen bekommt Peter kein eigenes Bett, er liegt bei den Adoptiionseltern im Doppelbett. Die Großmutter erreicht bei den Adoptiionseltern, dass Peter auf der Liege im Wohnzimmer schlafen kann. Peter tritt mit Volljährigkeit aus der Familie aus. Die Großmutter lebt nicht mehr, die einzige Person, der er sich zugeneigt fühlte (Wawerzinek 2010, 137ff.)

3.2.3 Die frühe Trennung von der Mutter

Hier wurden Textauszüge und Kernaussagen ausgewählt, die ihren Schwerpunkt auf die frühe Trennung von Mutter und Kind und dessen weitere Entwicklung richten.

Peter W. wurde im Alter von zwei Jahren, zusammen mit seiner Schwester, aus der elterlichen Wohnung gebracht. Die Nachbarn hatten bemerkt, dass die sonst sehr laute Wohnung, sehr ruhig geworden war. Die Mutter hatte ihre Kinder allein zurückgelassen. Sie wurden in einem verwahrlosten Zustand aufgefunden, stark abgemagert, inmitten von Kot und Dreck. Für Peter und seine Schwester (damals erst 1 Jahr) war es kaum möglich, eine Bindung zur Mutter aufzubauen. Im zweiten Teil seines Romans, erfährt er von seinen Halbgeschwistern, dass die Mutter oft viele Tage unterwegs war und die Kinder allein gelassen hatte. In dieser Zeit kümmerten sich die älteren um die jüngeren Geschwister. Peter und seine Schwester waren so klein, dass es für beide nicht möglich war, mit der Abwesenheit der Mutter zu recht zu kommen.

- Säuglingsheim

Peter W. beschreibt in einem sehr kurzen Textauszug seine Erinnerungen aus dem Säuglingsheim, als erster Ort seiner Unterbringung. „Die Leibhaftige Mutter hatte mich verlassen [...] dämmere hinter weißen Gitterstäben eines Kinderhausbettes [...] gelte als Kümmerling.“ Er erinnert sich an das nach Krankenhaus riechende Säuglingsheim und an verschiedene Bilder seiner Umgebung. Er war krank und schwach, lag vermutlich lange Zeit auf dem Rücken in seinem Bett und konnte ausgiebig die Zimmerdecke betrachten. Er beschreibt Wasserflecken, Schattierungen und Schattenspiele, die mit den Augen verfolgt und die ihm manchmal Trost spenden und manchmal Angst einflößen. Er spricht nicht, es kommt nicht mal ein Laut aus seinem Mund. „Das unansprechbare, das abweisende, unantastbare Schweigekind.“ Zu einem späteren Zeitpunkt vergleicht er seine Kindheit, mit der von Clara Schumann. Die erst spät, so wie er, zögerlich begonnen hat zu sprechen. Die Verzögerung hatte psychische Ursachen. Sie wurde vom Vater getrennt und bei ihren Großeltern untergebracht. Peter lernte, Vogelstimmen perfekt zu imitieren und Clara Schumann, intensiv Klavier zu spielen. Peter W. zieht einen Vergleich mit einem anderen Schicksal und macht den Leser darauf aufmerksam, wie viel ein

Kleinkind von seiner Umgebung mitbekommt und wie sensibel es darauf reagiert. „Wenn ich heutzutage auf dem Rücken liege, was äußerst selten geschieht, wenn ich nur den Versuch unternehme, fange ich an zu stammeln.“ (Wawerzinek 2010, 25f.)

- Begegnung mit Köchin und dem ersten misslungenen Adoptionsversuch

Peters erste angenehme Kindheitserinnerungen spielen in der Küche. Vorher konnte er mit (mütterlicher) Geborgenheit und Zuwendung nichts anfangen. Er konnte es nicht einordnen, es war ihm fremd, weil er es bisher noch nicht verspürt hatte. Die Köchin übergibt Peter ein Paket, das mit der Aufschrift „Meinem Sohn“ versehen ist. „[...] Der Anblick löst in mir Mutterfühlen aus. Eine innere Stimme singt: Ein Gefühl ist nichts als ein Gefühl ein Gefühl [...].“ Er ahnt beim Anblick des „Mutterpaketes“ nicht, dass die Köchin und die Erzieherin hinter der Paketsendung stecken. Sie wissen, dass alle anderen Kinder Pakete bekommen. Peter sieht das und möchte auch ein Paket, er quengelt so lang bis die beiden Frauen sich dazu entschließen, ihm ein Paket als „Mutterpaket“ zu übergeben. Er ist beruhigt, wenn er auch nicht genau weiß, was eine Mutter ist. Er sieht bei den anderen Kindern eine Freude, ein Strahlen, wenn sie das Paket an sich drücken und erzählen, woher es stammt. Sie können dem Paket einen Ort, einem Menschen zuordnen. Das kann Peter nicht. Aber er scheint zu wissen, dass es da etwas bzw. jemanden gibt. Er möchte auch dieses Gefühl von glücklich sein spüren und nicht das einzige Kind sein, der ohne dieses Gefühl auskommen muss.

In der Küche darf er der Köchin bei der Arbeit zuschauen und mithelfen. Sie ist sehr herzlich in ihrer Art, drückt ihn oft an sich. „Eine Schublade mit Süßigkeiten, von der kein Kind im Heim etwas weiß, ist einzig für mich in der Küche eingerichtet.“ Die Köchin bemüht sich sehr um Peter, lässt ihn das spüren. In diesen „Küchenszenen“ wird oft das Wort „Mama“ verwendet. In Lieder und Reime verpackt, deutet es auf eine Bindung zwischen den beiden hin. Eines Tages nimmt die Köchin ihn mit zu sich nach Hause. Er soll zunächst auf Probe wohnen. Die Köchin möchte ihn gern adoptieren. Ihr Mann, der als Busfahrer arbeitet, ist gegen eine Adoption. In seinem Bus sind die Kinder ständig laut, sie toben, es herrscht weder Zucht noch Ordnung. Zu Haus möchte er nur seine Ruhe und sich vom Dauerlärm erholen. Die Köchin kann ihren Mann nicht von der Adoption überzeugen. Peter ist verstört, er hängt emotional an ihr. „[...] lasse mich von der Köchin ins Kinderheim ziehen [...] mag Busfahrer nicht [...] werde

im Traum des Öfteren von einem Bösewicht heimgesucht.“ Von dem Tag an fürchtet sich Peter davor, dass wieder jemand wieder Interesse an ihm haben könnte und ihn mitnehmen und „behalten“ möchte. Dieses Hin und Her, nicht zu wissen, wer man ist und wohin man gehört, prägen die darauffolgenden Jahre seiner Kindheit, vielleicht auch das ganze Leben (Wawerzinek 2010, 40ff.).

- Der zweite misslungene Adoptionsversuch, eine weitere Trennung

Peter wird für einige Monate in einer Handwerksfamilie aufgenommen. Dort kommt es eines Tages zu einem Vorfall, der den Tischlermeister dazu veranlasst, Peter nicht länger zu behalten. Jedes Kind wäre den beiden niedlichen jungen Katzen nachgelaufen. Peter befindet sich unter dem Dach der Scheune und stürzt ab, als er ein Kätzchen packen will. Das strikte Verbot des Meisters lautete, nicht die Scheune zu betreten. Er schickt Peter fort. Erneut kommt es zu einem plötzlichen Abbruch bzw. Bruch von Beziehungen. Eine sehr intensiv emotionale Bindung hatte Peter zu den beiden älteren Mädchen der Tischlerfamilie aufgebaut. Sie sind wie zwei große Schwestern für ihn geworden. Der Zustand ist für Peter so schlimm, dass die Heimschwestern mit ihm und der Gruppe nicht mehr an dem Haus des Tischlers vorbei gehen können. Peter bekommt an dem Ort, wo er Geborgenheit fand, hysterische Anfälle und schreit nach den Mädchen. „[...] von heftigen Anfällen zu Boden gerissen [...] müssen mich ohrfeigen, derb zu Verstand bringen [...] ich blau anlaufe beim Anblick des Hauses [...] der lieblich/traurigen Erinnerungen wegen.“ Zum Zeitpunkt des Geschehens ist Peter sieben Jahre alt. In diesen sieben Lebensjahren kommt Peter vom Säuglingsheim ins Vorschulkinderheim, er erlebt zwei erfolglose Adoptionsversuche, wird in früher Kindheit von seiner Schwester und seiner Mutter getrennt. Er fängt sehr spät an, zu sprechen. Nur mit viel Zuwendung und emotionaler Wärme, kann er sein Inneres ein wenig „öffnen“. Der längere Aufenthalt beim zweiten Adoptionsversuch zeigte sehr deutlich, dass Peter sich „öffnete“ und sich an die Wärme und Liebe der beiden Mädchen klammerte. Deshalb reagierte er so intensiv, nachdem er von beiden wieder getrennt wurde. Er beschreibt das Heim als sein Zuhause, dort kann und kommt er immer wieder hin. Er wird getestet, Familienmitglieder nehmen ihn mit zu sich nach Haus, immer im Hinterkopf, dass das Heimkind zurückgebracht werden kann. „[...] das Heimkind kann an das Heim zurückgegeben werden [...] wird unter anderen Voraussetzungen demnächst wieder ausgeliefert.“ (Wawerzinek 2010, 53ff.)

3.2.4 Resümee

Peter W. wurde 1964, im Alter von zehn Jahren, von einer Lehrerfamilie adoptiert. Seit seinem 2. Lebensjahr wurde er durch verschiedene Heime „gereicht“, zwei Adoptionsversuche misslingen. Der Schwerpunkt seines literarischen Werkes konzentriert sich auf seine Mutter, die Trennung von ihr, die Suche nach ihr. Die Sehnsucht nach Geborgenheit, Wärme und Zuwendung zieht sich wie ein roter Faden durch das Buch. Aus aktueller wissenschaftlicher Sicht, werden Bindungsqualität (Mutter/Vater oder andere Bezugspersonen) und Persönlichkeitsentwicklung im Zusammenhang gesehen. Insbesondere im Alter von 0 - 3 Jahren, die frühe Kindheit, wirkt sich eine stabile und dauerhafte Bindung zu einer oder mehreren festen Bezugspersonen, positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung aus. Mit „positiv“ meine ich, dass diese Kinder durchaus in der Lage sind, ein gesundes Selbstbild und eine stabile, autonome Persönlichkeit zu entwickeln. Die Entwicklungspsychologie erbrachte den Nachweis, dass Kinder mit unsicherer Bindungsqualität (bis hin zum Fehlen einer festen Bezugsperson), eine instabile, unsichere Persönlichkeit entwickeln können. Diese Kinder wirken in ihrer Person oft verunsichert, weil sie von den Menschen aus ihrem näheren Umfeld wiederholt verlassen werden. Zusätzliche kritische Lebensereignisse, z. B. Tod und Scheidung der Eltern, sexueller Missbrauch, können eine Persönlichkeitsstörung auslösen. Im Fall von Peter W. war die Heimerziehung oft geprägt von einem autoritären Erziehungsstil. Bereits im Alter von vier Jahren erfährt er in bestimmten Institutionen keine individuelle Erziehung. Nur wenige Erwachsene geben ihm Geborgenheit und Zuwendung. Es ist für ein Kind kaum bis gar nicht möglich, unter solch herrischen, autoritären und komplett durchorganisierten Bedingungen, eine eigenständige, autonome Persönlichkeit zu entwickeln. Autoritär heißt, dass der Erzieher, die Erzieherin immer über dem Kind steht, dabei wirkt die Persönlichkeit des Erziehers, der Erzieherin auf die Persönlichkeit des Kindes ein. Kinder, die diesen Erziehungsstil über viele Jahre erleben, haben wenig Raum, sich individuell zu entwickeln. Sie werden nicht als Kinder mit einmaligen, individuellen Eigenschaften verstanden. Sie sind Objekt einer staatlich verordneten Pädagogik. Peter W. beschreibt, dass selbst die Freizeit in der Gruppe, komplett durchorganisiert im Kollektiv stattgefunden hatte. Es war so nicht möglich, Kreativität und Spontaneität zu entwickeln, wenn alle Kinder Schritt für Schritt und der „führenden Rolle“ der Erzieher/-innen das Gleiche anfertigen. Weiterhin erwähnt Peter in seinem Roman, dass er, so oft es möglich war, die Natur

beobachtete. Der Winter mit dem Schnee und der Ruhe hatten eine besondere Wirkung auf ihn. In Gedanken flüchtete er sich in seine eigene Welt und versuchte, Trennungsschmerz sowie „Zucht und Ordnung“ im Heim für einen Moment lang zu vergessen. Das Ergebnis eines „Macht ausübenden Erziehungsstils“ (s. „Schulkinderheim“) ist allenfalls die Angst des Kindes vor der Strafe, die zwar eine äußere Anpassung zu motivieren vermag, nicht aber eine frei gewählte Beachtung einer Norm: „Wenn ein Kind keine Überwachung und Entdeckung befürchtet, wird es sich nicht an die Vorschriften halten.“ (Oerter/Montada 2002, 625).

Sowohl in der DDR-Erziehung als auch in Peters Leben gab es Menschen, die ihn nicht als „unvollkommen und grenzenlos formbar“ ansahen.

Kinder sollte man nicht in ihrer Natur unterschätzen. Sie wollen spielerisch und in Eigeninitiative ihre Umwelt erforschen.

4 DDR-Pädagogik vs. Reformpädagogik

Die zentralen Ideen der Reformpädagogik²⁰, wie die Hinwendung zum Kind und zu seiner Individualität, hatten in der offiziellen DDR-Pädagogik kaum eine Chance. Nach reformpädagogischen Ansätzen sollte sich das Kind zu einer autonomen Persönlichkeit entwickeln und auf einer Ebene mit den Erzieherinnen stehen.

In den 40er und 50er Jahren spielten reformpädagogische Ansätze in der Theorieentwicklung der DDR-Pädagogik eine nicht unwesentliche Rolle. Es gab sehr unterschiedliche Auffassungen zur Reformpädagogik. Diese schwankten von einer Aneignung bis hin zu einer kompletten Ablehnung reformpädagogischer Traditionen (vgl. Schmidt 1996, 49). Zunehmend (in den 50er und 60er Jahren) wurde sich von der Reformpädagogik distanziert. Bereits 1950 wurde auf sowjetische Pädagogen und deren Theorien zurückgegriffen, vor allem auf Makarenko. Es gab noch keine eigene sozialistische Erziehungstheorie, somit wurde kritiklos an Theorien sowjetischen Ursprungs angeknüpft. Mitte der 60er Jahre kam es dann zu einer Durchsetzung einer sozialistischen Erziehungstheorie und der Herstellung eines einheitlichen und politisch-gefärbten Theoriebildes (vgl. Krause 2004, 50f.). Dennoch hatte es in der Theorieentwicklung immer wieder neue Orientierungen auf reformpädagogische Ansätze gegeben. Eine Forschungsgruppe, die sich mit den Erkenntnissen der Reformpädagogik auseinandersetzte, beeinflusste bis zum Ende der DDR die Theorieentwicklung. Insgesamt ist festzustellen, dass es in der DDR ein „stilles“ Weiterwirken reformpädagogischer Ansätze, beispielsweise in kirchlichen Institutionen, gab. Bis zum Zusammenbruch der DDR blieb es bei der inoffiziellen Anwendung reformpädagogischer Ansätze (vgl. Schmidt 1996, 51).

4.1 Montessori-Pädagogik und das „freie“ Kind

Das pädagogische Konzept von Maria Montessori (1870 – 1952) wurde offiziell in der DDR abgelehnt, weil dieses Konzept eine allseitige Entwicklung der Kinder, wie sie in den staatlichen Institutionen angebahnt werden sollte, verhindern würde (vgl. Barow-Bernstorff 1979, 287f.).

²⁰ Entstehung zum Ende des 19. Jahrhunderts

Im 19. Jahrhundert erwarb Maria Montessori als erste Frau den Dokortitel der Medizin. Sie setzte sich für die Rechte der Kinder ein. Für ihre Kinderhäuser im römischen Proletarierviertel San Lorenz gibt sie ihre Arztpraxis auf. Heute wird die Montessori-Pädagogik in vielen Kinderhäusern und Schulen weltweit angeboten.

Dieses reformpädagogische Bildungsangebot orientiert sich am Kind und berücksichtigt dessen Bedürfnisse. Es wird in seiner Persönlichkeit geachtet und als ganzer, vollwertiger Mensch gesehen.²¹ Ein Kernsatz der Montessori-Pädagogik ist der, dass die kindliche Persönlichkeit nicht direkt durch Erziehung aufgebaut werden kann. Dies geschieht durch die Selbsttätigkeit des Kindes. Dabei ist wichtig, dass die Erziehung dem Kind eine geeignete Umwelt und das notwendige Material anbietet. Auf diese „geistige Nahrung“ ist das Kind dringend angewiesen. Das Material besteht aus kindgerechten Angeboten. Eine zusätzliche Beobachtungsgabe des Erziehers, der Erzieherin hilft dem Kind dabei, sich für ein Angebot zu entscheiden. Zum Beispiel könnte es allein oder mit anderen Kindern gemeinsam spielen, arbeiten und/oder lernen. Diese freie Entscheidung führt zu einer Disziplin, die von innen kommt und nicht vom Erzieher und der Erzieherin initiiert wurde. Die „Freiheit der Kinder“ ist für Maria Montessori der Kernpunkt einer richtig verstandenen Erziehung. Sie behauptete: „[...] entweder gibt man den Kindern ihre Freiheit zur eigenen Entwicklung oder die Erziehung artet in Gewalt und Unterdrückung aus.“ (Hebenstreit 1999, 61) Freiheit und Disziplin stehen nebeneinander, beide sind im Entwicklungsprozess des Kindes aufeinander bezogen. Disziplin ist ein notwendiges Mittel der Freiheit. Für die Pädagogen, die in der DDR Kinder autoritär erzogen hatten (s. Kapitel 3), klingt das fremd. Denn Disziplin hatte mit Zwang, Gewalt und Unterdrückung zu tun. Die Erzieher und Erzieherinnen mit autoritärem Erziehungsstil erreichten durch Drill und Gewalt eine „disziplinierte Gruppe“. Die Disziplin liegt in der Hand dieser Erwachsenen. In diesem Zusammenhang spricht Maria Montessori von einem „geduckten“, nicht von einem „disziplinierten“ Menschen. Das Kind kann sich nur aktiv selbst disziplinieren. Das bedeutet, dass man sein eigenes Handeln selbst gewählten Zielen unterordnen kann.

Die Unabhängigkeit jedes einzelnen Kindes ist ein weiterer wichtiger Bestandteil in der Arbeit nach Montessori. Im Bereich der „Fehlerkontrolle“ sollen Kinder ihre Fehler selbst bemerken und im nächsten Schritt einen neuen Versuch starten. Das didaktische Material muss so gestaltet sein, dass es die Fehlerkontrolle

²¹ Montessori-Pädagogik : „Hilf mir es selbst zu tun!“ <http://www.montessori.de/>

beinhaltet und dem Kind eine Rückmeldung über seine Arbeit gibt. Der Fehler kann vom Kind selbst korrigiert werden und es wird somit nicht vom Erwachsenen abhängig. Fehler gehören zum Lernen dazu (vgl. Hebenstreit 1999, 61f).

Die Montessori-Pädagogik spricht dafür, dass jedes Kind in seiner Individualität anerkannt und geschätzt wird. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, gab es nur einen kurzen Ausblick. Es sind noch wesentlich mehr Schwerpunkte im Konzept zu finden, sicher auch Kritik.

4.2 Schlusswort

Das pädagogische Konzept von Maria Montessori widersprach einer „Allmacht der Erziehung“, wie sie in der ideologischen Erziehungspraxis der DDR angestrebt wurde. Ein Kind wird versuchen, auch unter autoritärer und strenger „Führung“, sich selbst auszuprobieren, Erfahrungen zu sammeln, um eine eigene Persönlichkeit zu entfalten. Das Kind als natürliches, individuelles Wesen, wird es jedoch schwer haben, unter diesen Bedingungen sich „frei“ und natürlich entfalten zu können. Es muss mit Einschränkungen und auf diktierten Verhaltensnormen leben (s. Beispiel Heimunterbringung von Peter W.).

Nach dem zweiten Erziehungsprogramm der DDR erfolgte das „Spiel“ (als ein Beispiel) unter Anleitung. Ich kann mir durchaus vorstellen, dass das Kind seinem natürlichen Wesen folgte und das Spiel spontan veränderte oder andere Materialien hinzunahm. Nun kam es an, wie die Erzieherin auf die Situation reagierte.

Wie aufgezeigt, erfolgte mit Verabschiedung des Gesetzes über den Mutter- und Kinderschutz und die Rechte der Frau, ein konsequenter Ausbau des Krippenwesens in der DDR. Die Frauen wurden als Arbeitskräfte gebraucht und die gesellschaftliche Stellung und Wertschätzung eines Menschen in der DDR war unmittelbar mit seiner Arbeit verbunden. Demzufolge gehörte die Unterbringung von Kindern in staatliche Obhut zum gängigen Lebensentwurf einer Frau. Die außerfamiliäre Betreuung, von den ‚Kleinsten‘ an, hatte in der DDR (für Staat und Partei) einen hohen Stellenwert. Nur so konnte die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder im Sinne staatlicher Erziehungsvorgaben möglichst früh und nachhaltig geprägt werden.

Ich würde es gern so formulieren, dass in Betreuungsinstitutionen ein „Missverhältnis“ zwischen staatlicher Kontrolle/Einfluss und der Individualität bzw. der individuellen Entwicklung eines Kindes bestand. Die kindliche Tätigkeit bzw. das „Tätigsein“ sollte so beeinflusst werden, dass das Kind sich zu einer sozialistischen Persönlichkeit herausbildet. Das bedeutete „Anpassung“ und eine Unterordnung des Individuellen. Diese Tatsachen konnten anhand der Erziehungsprogramme dargestellt werden. Natürlich bedarf das „Ganze“ einer kritischen Auseinandersetzung zwischen dem was gewollt wurde und dem was real passierte.

Zum Beispiel waren die Erzieherinnen in der DDR vorwiegend selbst Mütter. Ich vermute, dass die Erzieherinnen eigene Erfahrungen im Umgang mit ihren Kindern in die Praxis mit einbrachten. Es gibt verschiedene Faktoren und Erziehungsbedingungen, die sich eher negativ auf eine individuelle Entwicklung eines Kindes auswirken. Meiner Meinung nach wird es dann schwierig, wenn viele ungünstige Faktoren²² auf das Kind und dessen Entwicklung einwirken.

Am Beispiel der Unterbringung in Heimen und Kinderkrippeneinrichtungen, insbesondere mit Hilfe einer Autobiografie, konnte ich nachweisen, dass die frühe Trennung der „Bindungsperson“ (Mutter) die kindliche Entwicklung beeinträchtigen kann. Peter Wawerzineks Sprachentwicklung, körperliche und psychische Entwicklung waren nicht altersgerecht entwickelt. Ebenfalls wurde die individuelle Entwicklung wenig oder gar nicht beachtet.

Die Erziehung zu einer sozialistischen Persönlichkeit vom frühesten Alter an, war politisch gewollt. Jeder sollte sich einheitlich und gleich entwickeln. Das dies, auf Grund zahlreicher wissenschaftlicher Nachweise und nach eigenen Überlegungen, nicht möglich war und ist, denke ich, ist für jeden nachvollziehbar. Dennoch fühlte sich der Mensch sicher in einem System, dass Bildung und Arbeit gewährleistet (s. Kapitel 2).

Heutzutage sind die Menschen, auf Grund ständig wechselnder Lebens- und Arbeitsbedingungen unsicher und z.T. desorientiert. Sie können zwar frei wählen, sind aber oft nicht in der Lage, sich zu entscheiden. Jeder soll und muss sich, um in der Gesellschaft bestehen zu können, auch gewissermaßen anpassen. Eine

²² Macht ausübender Erziehungsstil, frühe und lange Trennung von der Mutter/Vater oder Bezugsperson, ungünstige Rahmenbedingungen in Betreuungseinrichtungen (Gruppengröße, kein Fachpersonal),...

erfolgreiche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben setzt voraus, dass ich z. B. eine gut abgeschlossene Ausbildung habe, Familie und Beruf miteinander vereinbaren kann, ständig flexibel und Fortbildungsbereit im Beruf bin und noch viele andere wünschenswerte Charaktereigenschaften aufweise.

Diese extrem hohen Anforderungen an die eigene Persönlichkeit überfordern Erwachsene. Ihr eigenes Lebenskonzept „steht auf wackeligen Beinen“ und sie müssen gleichzeitig noch Vorbild für ihre Kinder sein. Für die Kinder bedeutet das, dass sie in einer Familie mit großer Unsicherheit aufwachsen. Natürlich ist die Familie primär, damals wie heute, für die Erziehung ihrer Kinder zuständig.

Die heutigen Betreuungseinrichtungen können ergänzend beitragen, dass Kinder eine eigenständige Persönlichkeit entfalten. Erzieherinnen und Erzieher sind ebenfalls Vorbildung. Das Kind steht auf einer Ebene mit dem qualifizierten Betreuungspersonal, wird nicht als „defizitär“ gesehen. Es gibt keine autoritären oder Macht ausübenden Erziehungsstile. Erziehungskonzepte sind auf die individuelle Entwicklung eines Kindes abgestimmt. Elternarbeit ist ein wichtiger Bestandteil in Kinderbetreuungseinrichtungen geworden.

Eine Krippenbetreuung, die eine hohe Qualität aufweist (z. B. bestimmte Rahmenbedingungen), hat keine nachteilige Entwicklung der Kinder zur Folge. Haben Kinder eine sichere Bindung zu ihrer Mutter bzw. ihrem Vater oder den Eltern aufgebaut, so bleibt diese erhalten, auch wenn die Kinder täglich für mehrere Stunden in einer Kindereinrichtung untergebracht sind.

Mit der Fertigstellung dieser Arbeit beschäftigen mich noch folgende Fragen: „Was ist der Grund dafür, dass Eltern ihre Kinder mit Angeboten überfordern? Lässt es sich (teilweise) bestätigen, dass Kinder zu „frei“²³ erzogen werden und was beinhaltet das bzw. bedeutet das für die kindliche Entwicklung?

²³ Im „Volksmund“ wird u. a. behauptet, dass eine zu große Entscheidungsfreiheit, die man den Kindern heute gewährleistet, eine Regel- und Normenverletzung fördert.

Literaturverzeichnis

Ahnert, Lieselotte (Hrsg.) (1998): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen.
Bern: Verlag Hans Huber.

Barow-Bernstorff, Edith; Günther, Karl-Heinz; Kreckler, Margot; Schuffenhauer, Heinz (Hrsg.) (1979): Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung.
Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Bloom, Dörte; Böhmer, Gabriele (1991): Alleinerziehende Frauen aus der frühen DDR. Psychosoziale Folgen des Vereinigungsprozesses der beiden deutschen Staaten.
Berlin: Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik.

Bolwby, John (Hrsg.) (1995): Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung. Therapeutische Aspekte der Bindungstheorie.
Heidelberg: Dexter Verlag.

Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.) (1985):
DDR Handbuch Band 1 A – L.
Berlin: Verlag Wissenschaft und Politik.

Gerlach, Irene (Hrsg.) (1996): Familie und staatliches Handeln. Ideologie und politische Praxis in Deutschland.
Opladen: Leske und Budrich.

Hansen, Gerd (Hrsg.) (1994): Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in Erziehungsheimen. Ein empirischer Beitrag zur Sozialisation durch Institutionen der öffentlichen Erziehungshilfe.
Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Hebenstreit, Sigurd (Hrsg.) (1999): Maria Montessori. Eine Einführung in ihr Leben und Werk.
Freiburg im Breisgau: Herder – Verlag.

Hille, Barbara (Hrsg.) (1985): Familie und Sozialisation in der DDR.
Opladen: Leske und Budrich.

Israel, Agathe (1997): Kindheit in der DDR.
In: Müller-Rieger, Monika (Hrsg.): „Wenn Mutti früh zur Arbeit geht...“.
Zur Geschichte des Kindergartens in der DDR (S. 75 - 87).
Opladen: Leske und Budrich.

Keller, Heidi; Meyer, Hans-Jürgen (1982): Psychologie der frühesten Kindheit.
In: Kohlhammer-Standards Psychologie. Studententext: Teilgebiet der Entwicklungspsychologie.
Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer Verlag.

Krause, Hans-Ullrich (Hrsg.) (2004): Fazit einer Utopie. Heimerziehung in der DDR-eine Rekonstruktion.
Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Mannschatz, Eberhard (Hrsg.) (1971): Familienerziehung. Einführung in die sozialistische Familienerziehung.
Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag

Mannschatz, Eberhard (Hrsg.) (1994): Jugendhilfe als DDR – Nachlass.
Münster: Votum Verlag.

Mönks, Franz; Knoers, Alphons (Hrsg.) (1996):
Lehrbuch der Entwicklungspsychologie.
München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co, Verlag.

Müller-Rieger, Monika (Hrsg.) (1997): „Wenn Mutti früh zur Arbeit geht...“. Zur Geschichte des Kindergartens in der DDR.
Dresden: Deutsches Hygiene - Museum und Argon Verlag.

Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (1999): Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel.
Opladen: Leske und Budrich.

Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie.
Weinheim; Basel; Berlin: Beltz Verlage.

Reyer, Jürgen; Kleine, Heidrun (Hrsg.) (1997): Die Kinderkrippe in Deutschland. Sozialgeschichte einer umstrittenen Einrichtung.
Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Schmidt, Hans-Dieter (1996): Erziehungsbedingungen in der DDR.
In: Trommsdorff, Gisela (Hrsg.): Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung (S. 15 - 158).
Opladen: Leske und Budrich

Trautner, Hanns Martin (Hrsg.) (2002): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie.
Göttingen; Zürich: Hogrefe Verlag.

Trommsdorff, Gisela (Hrsg.) (1996): Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung.
Opladen: Leske und Budrich.

Wald, Renate (Hrsg.) (1998): Kindheit in der Wende – Wende in der Kindheit? Heranwachsen in der gesellschaftlichen Transformation in Ostdeutschland.
Opladen: Leske und Budrich.

Weber, Christine (1996): Erziehungsbedingungen im frühen Kindheitsalter in Kinderkrippen vor und nach der Wende.
In: Trommsdorff, Gisela (Hrsg.): Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung (S. 173 - 231).
Opladen: Leske und Budrich.

Zwiener, Karl (1994): Kinderkrippen in der DDR
In: Materialien zum 5. Familienbericht Band 5.
München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Internet

<http://bildungsserver.berlin->

brandenburg.de/fileadmin/havemann/docs/material/9_M.pdf vom 2.12.2010

http://www.bpb.de/die_bpb/9UCTP6,0,0,Grundrechte_und_MarxismusLeninisms.html vom 18.11.2010

<http://www.lexikon-psychologie.de/Hospitalismus> vom 6.1.2011

<http://www.montessori.de> vom 21.12.2010

Israel, Agathe (2008): Frühe Kindheit in der DDR.

Gekürzte Fassung eines Artikels aus Kinderanalyse, Heft 2

<http://www.psychanalyse-aktuell.de/kinder/kindheit-ddr.html>
vom 21.11.2010

weitere Dokumente

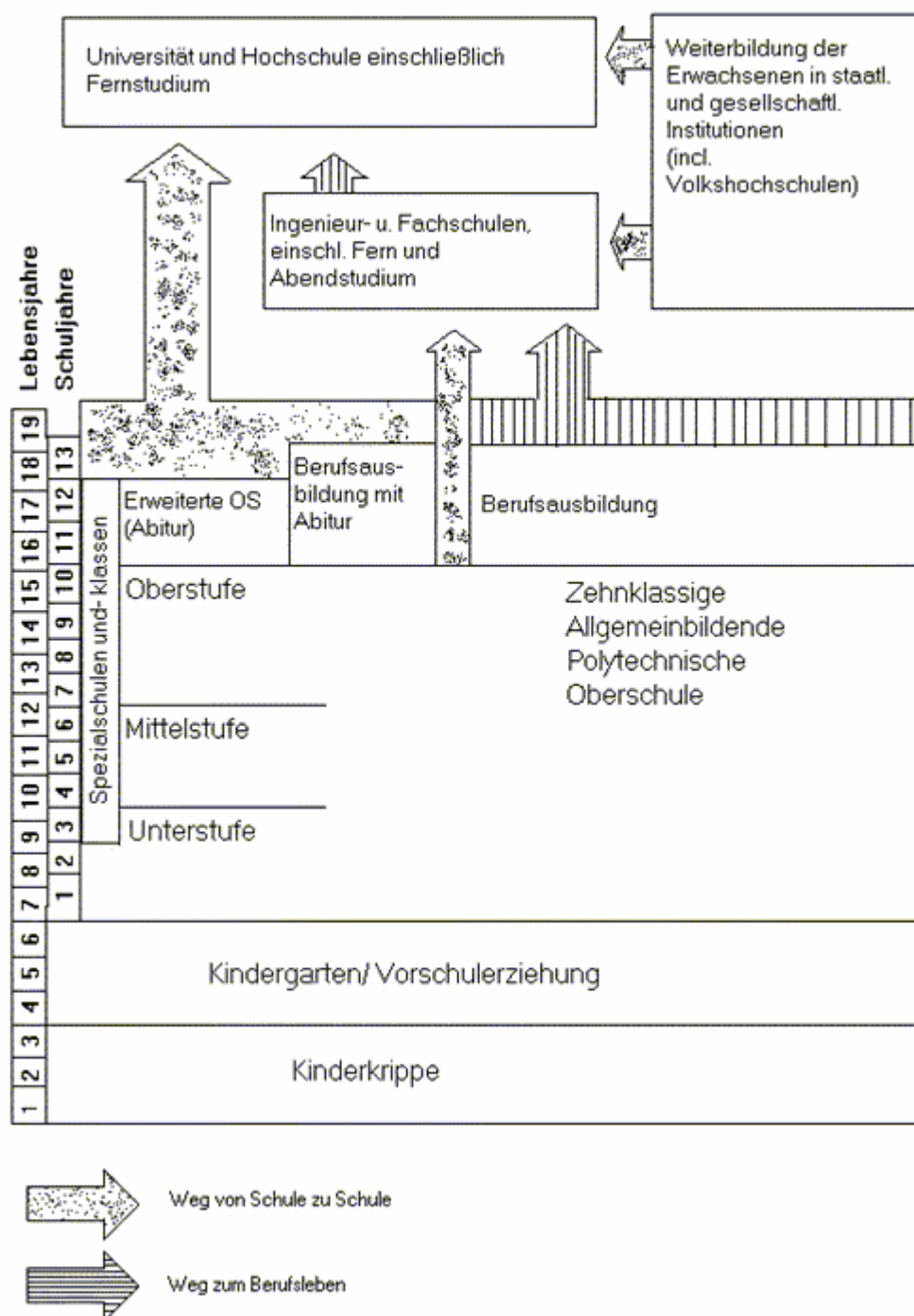
Martens, Gerhard (Verfasser) (2001): Erste Wochenkrippe öffnete vor 50 Jahren. Heft 57.

Norddeutsche neueste Nachrichten: Landeszeitung für Mecklenburg und Vorpommern.

Anlagenverzeichnis

- Anlage 1: Das einheitlich sozialistische Bildungssystem der DDR
- Anlage 2: Lebens- und Aufgabenbereiche im menschlichen Lebenszyklus (DDR)
- Anlage 3: Inhalte der sozialistischen Ideologie (nach E. Mannschatz)
- Anlage 4: Versorgung mit Plätzen in Kinderkrippen, Dauerheimen für Säuglinge und Saisonkrippen (Tabelle)
- Anlage 5: Die Hauptaufgaben der Kinderkrippen im Bildungssystem der DDR
- Anlage 6: Verhältnis von qualifiziertem Personal und Hilfspersonal in den Krippen und Heimen per 31.12.1965

Schema des Bildungswesens in der DDR in den achtziger Jahren



Quelle: Müller-Rieger, Monika (Hrsg.) (1997):
 „Wenn Mutti früh zur Arbeit geht...“ Zur Geschichte des Kindergartens in
 der DDR, S. 158
 Dresden: Deutsches Hygiene-Museum und Argon Verlag

ANLAGE 1

10 GEBOTE

für den neuen sozialistischen Menschen

- 1 DU SOLLST Dich stets für die internationale Solidarität der Arbeiterklasse und aller Werktätigen sowie für die unverbrüchliche Verbundenheit aller sozialistischen Länder einsetzen.
- 2 DU SOLLST Dein Vaterland lieben und stets bereit sein, Deine ganze Kraft und Fähigkeit für die Verteidigung der Arbeiter-und-Bauern-Macht einzusetzen.
- 3 DU SOLLST helfen, die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen zu beseitigen.
- 4 DU SOLLST gute Taten für den Sozialismus vollbringen, denn der Sozialismus führt zu einem besseren Leben für alle Werktätigen.
- 5 DU SOLLST beim Aufbau des Sozialismus im Geiste der gegenseitigen Hilfe und der kameradschaftlichen Zusammenarbeit handeln, das Kollektiv achten und seine Kritik beherzigen.
- 6 DU SOLLST das Volkseigentum schützen und mehren.
- 7 DU SOLLST stets nach Verbesserung Deiner Leistungen streben, sparsam sein und die sozialistische Arbeitsdisziplin festigen.
- 8 DU SOLLST Deine Kinder im Geiste des Friedens und des Sozialismus zu allseitig gebildeten, charakterfesten und körperlich gestählten Menschen erziehen.
- 9 DU SOLLST sauber und anständig leben und Deine Familie achten.
- 10 DU SOLLST Solidarität mit den um ihre nationale Befreiung kämpfenden und den ihre nationale Unabhängigkeit verteidigenden Völkern üben.

WALTER ULBRICHT AUF DEM V. PARTEITAG DER SED
AM 10. JULI 1958 IN BERLIN

Plakatschaffen von 1945 bis 1990 - Ausstellung Kynast und Plakatschaffen - Nr. 100 18 1008 (2. 1990)

Bundesarchiv, Bild 183-57 163-0001
Foto: o. Ang., 1. Juli 1958

Quelle: Enzyklopädie der DDR
Personen, Institutionen und Strukturen in Politik, Wirtschaft, Justiz,
Wissenschaft und Kultur.
Berlin: CD-ROM, 2004

ANLAGE 2

Der wesentliche Inhalt der sozialistischen Ideologie repräsentiert sich in den grundlegenden Überlegungen, die einen sozialistischen Staatsbürger auszeichnen sollen. Sie können folgendermaßen beschrieben werden:

- Die Überzeugung von der historischen Mission der Arbeiterklasse unter der Führung der marxistisch-leninistischen Partei und ihrer führenden Rolle und wachsenden Verantwortung im revolutionären Kampf bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft
- Die Überzeugung vom objektiven Charakter der Entwicklung in Natur und Gesellschaft und von der Fähigkeit der Menschen, diese Gesetzmäßigkeiten zu erkennen und in bewusster, verändernder Tätigkeit anzuwenden
- Die Überzeugung von der Gewissheit, dass die Zukunft der ganzen Menschheit der Sozialismus ist, dass wir in der DDR zu den Siegern der Geschichte gehören und dass der Sozialismus auch in Westdeutschland siegen wird
- Die Überzeugung von der historischen Aufgabe der DDR und der Verantwortung der Jugend bei der Gestaltung des entwickelten gesellschaftlichen Systems des Sozialismus, bei der Meisterung der wissenschaftlich-technischen Revolution und bei der Verteidigung der Deutschen Demokratischen Republik und der sozialistischen Staatengemeinschaft
- Die Überzeugung von der entscheidenden Rolle der ruhmreichen Sowjetunion und der sozialistischen Staatengemeinschaft in der weltweiten Auseinandersetzung zwischen Sozialismus und Imperialismus
- Die Überzeugung, dass Demokratie, Freiheit und Menschlichkeit nur dort gesichert werden, wo das werktätige Volk unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer Partei die politische Macht ausübt
- Die Überzeugung, dass die Jugend ihres eigenen Glückes Schmied ist, indem sie die Rechte und Pflichten gegenüber der sozialistischen Gesellschaft bewusst wahrnimmt, sich fest in die sozialistische Menschengemeinschaft einordnet, Verantwortung für das Ganze trägt und ein kulturvolles Leben führt.

Quelle: Mannschatz, Eberhard (Hrsg.) (1971):
Einführung in die sozialistische Familienerziehung, S. 36f.
Berlin: Volks und Wissen Volkseigener Verlag

Anlage 3

Jahr	Kinderkrippen und Dauerheime für Säuglinge und Kleinkinder (einschl. Saisoneinrichtungen) (Plätze)	Betreuungsgrad (= Plätze pro tausend Kinder im Alter zwischen 0 – 3 Jahren)
1949	5 000	8
1950	8 542	13
1951	12 640	18
1952	20 329	27
1953	35 319	47
1954	55 054	74
1955	67 106	91
1956	75 705	103
1957	82 256	114
1958	86 628	123
1959	93 448	130
1960	104 781	143
1961	114 726	151
1962	123 228	160
1963	129 615	166
1964	135 185	175
1965	142 242	187
1966	150 007	204
1967	158 255	225
1968	165 909	247
1969	175 016	271
1970	183 412	291
1971	196 603	317
1972	210 750	359
1973	223 385	413
1974	233 626	478
1975	242 553	508
1976	250 499	570
1977	257 990	601
1978	266 278	605
1979	277 587	603
1980	289 550	612
1981	301 434	637
1982	314 554	657
1983	326 464	681
1984	335 838	692
1985	343 787	727
1986	352 028	811
1987	353 926	806
1988	355 089	799
1989	535 203	802

Tabelle: Versorgung mit Plätzen in Kinderkrippen, Dauerheimen für Säuglinge und Saisonkrippen

Quelle: Hauptabteilung für Mutter und Kind im Ministerium
für Gesundheitswesen 1959, DQ 1, 2233: 62 in:
Gerlach, Irene (Hrsg.) (1996):
Familie und staatliches Handeln. Ideologie
und politische Praxis in Deutschland, S. 249
Opladen: Leske und Budrich

ANLAGE 4

„Die Hauptaufgaben der Kinderkrippen, im Bildungssystem der DDR, bestanden vor allem darin:

1. eine planmäßige Erziehungsarbeit zu leisten mit dem Ziel, die Grundlagen für die allseitige Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit zu schaffen,
2. für das Leben im Kinderkollektiv entsprechende entwicklungs- und gesundheitsfördernde Umweltbedingungen zu gestalten,
3. den Gesundheitsschutz der Kinder zu gewährleisten und durch prophylaktische Maßnahmen die Krankheitshäufigkeit der Kinder zu senken“.

Quelle: Interne Schrift der Hauptabteilung soziale Betreuung im Ministerium Des Gesundheitswesens zur Analyse der Entwicklung der Kinderkrippen 1966 – 1970 in:
Gerlach, Irene (Hrsg.) (1996):
Familie und staatliches Handeln. Ideologie und politische Praxis in Deutschland, S. 247
Opladen: Leske und Budrich

Verhältnis von qualifiziertem Personal und Hilfspersonal in den Krippen und Heimen per 31.12.1965 (Durchschnitt aus 15 Bezirken lt. Einmaliger Erhebung der Arbeitskräfte in Kinderkrippen und Dauerheimen, DQ 1, 4923):

13,0% Kinderpflegerinnen (Ausbildung seit 1962)
11,4% Säuglings- und Kinderkrankenschwestern
4,6% Krankenschwestern
1,1% übriges mittleres Personal
24,6% Säuglingspflegerinnen (ehemalige Ausbildung)
10,8% Krippenhelferinnen (Ausbildung seit 1962)
33,5% angelerntes und ungelerntes Pflegepersonal
1,0% Kindergärtnerinnen

entspricht:

30,1% mittleres medizinisches Personal
68,9% medizinisches Hilfspersonal
1,0% Personal der Volksbildung

Quelle: Perspektivplan zur Entwicklung der Krippen und Heime bis 1970
des Ministeriums für Gesundheitswesen in:
Gerlach, Irene (Hrsg.) (1996):
Familie und staatliches Handeln. Ideologie
und politische Praxis in Deutschland, S. 256
Opladen: Leske und Budrich

Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Rochlitz, 21.01.2011

Unterschrift